

EMOÇÕES DOS ALUNOS DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO EM CONTEXTO ESCOLAR

**Relatório de Estágio apresentado para a obtenção do grau de Mestre em Ensino
do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português, História e Geografia de Portugal no
2.º Ciclo do Ensino Básico**

Joana Ribeiro Pinto

Orientadora:

Doutora Marta Nunes da Silva Minaúla Tagarro

2021, novembro

“A maior herança que se pode dar às crianças
É ajudá-las a gerirem o seu mundo interno
(sentimentos, pensamentos e projetos de vida)”
(Moreira, 2001)

Agradecimentos

A elaboração deste relatório só foi possível com o apoio de várias pessoas que sempre acreditaram em mim, tanto ao nível pessoal como profissional.

À professora Marta Tagarro agradeço por ter aceite ser minha orientadora e por toda a disponibilidade. As suas palavras de conforto e de apoio e o seu grande profissionalismo estiveram sempre presentes e vão acompanhar-me ao longo da vida. Professora, muito obrigada pela paciência, pelas sugestões e pela partilha de conhecimentos!

Aos professores do Instituto Politécnico de Leiria e aos professores do Instituto Politécnico de Santarém, que acompanharam o meu percurso académico e que sempre contribuíram para momentos de novas aprendizagens e muitas reflexões!

A todos os professores cooperantes e auxiliares de escola, com quem tive o privilégio de ter cruzado e que contribuíram para novas aprendizagens, a vários níveis da área da Educação!

Um agradecimento muito especial à minha família que sempre acreditam em mim e me apoiam em todas as escolhas que contribuíram para que todos os objetivos se concretizassem! Ao meu pai que sempre me transmitiu segurança e que me ensinou a arriscar, sem medo! À minha mãe que sempre me incutiu uma educação consciente e repleta de amor! Ao meu irmão que me mostrou que podemos ir sempre mais além naquilo que mais gostamos de fazer com base na responsabilidade e na paixão que nos move!

Ao meu namorado que me acompanhou em todas as minhas fases de evolução e que me ensinou a ter calma e a desfrutar das pequenas coisas da vida! Um agradecimento muito grande também à família dele que, hoje, também é minha!

Aos meus amigos do Grou que são de sempre e para sempre! Obrigada pela compreensão de tanta ausência e, mesmo assim, nunca terem esquecido de mim!

A todos os meus colegas que tenho o privilégio de ter como amigos neste percurso de estudante. Desde o secundário, Francisca e Carla, passando pela licenciatura, Ana Laureano e Ana Inácio, até ao mestrado, Catarina, Joana Chaby, Filipa e Jéssica. Nunca esquecendo das pessoas que me receberam tão bem em Santarém: Diana, Catarina, Isabel.

Um grande obrigado a todas as estrelinhas do céu! Um em especial ao meu camarada André por me ter ensinado que, na vida, o “está quase Joanita” será sempre uma realidade!

Um até já a todos vós e, enquanto cá estiver, farei de tudo para que se orgulhem do meu trajeto!

Lista de abreviaturas, acrónimos e siglas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DGE – Direção Geral de Educação

DGS – Direção Geral de Saúde

HGP – História e Geografia de Portugal

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PNL – Plano Nacional de Leitura

PPIP – Projeto Piloto de Inovação Pedagógica

Resumo

O presente Relatório apresenta um percurso formativo e investigativo, com o intuito da obtenção do grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

A constituição do Relatório divide-se em duas partes fundamentais para a sua construção. A primeira parte destina-se às práticas de ensino supervisionadas em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico e de 2.º Ciclo do Ensino Básico, nas disciplinas de História e Geografia de Portugal e de Português, e, numa segunda parte, à parte investigativa com foco na temática das emoções, mais especificamente, nas emoções dos alunos do 2.º CEB em contexto escolar. Desta forma, este estudo procurou investigar como se caracterizam e o que influência as emoções dos alunos do 2.º CEB em contexto escolar.

Os resultados apresentados nesta investigação trazem-nos conhecimento sobre as emoções nos alunos, as suas competências emocionais e sua relação com as aprendizagens. Fica-se, também, as metodologias no ensino presencial e como o ensino a distância causou nas emoções do aluno com base na comparação presencial.

A investigação assenta numa metodologia de carácter misto, pois apresenta metodologias qualitativas e quantitativas, através de instrumentos de recolha de dados como entrevistas exploratórias a um docente e a um psicólogo e inquéritos por questionário realizados a 152 alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Palavras-chave: aprendizagens, emoções, emoções básicas, educação, papel do docente, 2.º Ciclo do Ensino Básico

Abstract

This report presents a formative and investigative journey, with the purpose of obtaining a master's degree in Teaching Primary School and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education.

The report is divided into two fundamental parts for its construction. The first part is devoted to the supervised teaching practices in the context of 1st and 2nd cycles of basic education in the subjects of History and Geography of Portugal and Portuguese, and, in a second part, the investigative part focused on the theme of emotions, more specifically, on the emotions of 2nd cycle students in school context. Therefore, this study sought to investigate how the emotions of 2nd cycle students in school settings are characterized and what influences them.

The results presented in this research bring us knowledge about the students' emotions, their emotional competencies, and their relationship with learning. We are also left with the methodologies in face-to-face teaching and how distance education caused the students' emotions based on the comparison between the two types of teaching.

The research is based on a mixed character methodology, since it presents qualitative and quantitative methodologies, through data collection instruments such as interviews by survey to a teacher and a psychologist and questionnaire surveys carried out by students of the 2nd cycle of basic education.

Key words: learning, emotions and basic emoticons

Índice

| | |
|---|----|
| Introdução | 1 |
| Parte I - Prática do Ensino Supervisionado (PES) em Contexto de 1.º Ciclo e de 2.º Ciclo do Ensino Básico | 2 |
| 1.1. Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico no 2.º Ano de Escolaridade | 2 |
| 1.1.1. Caraterização da instituição. | 2 |
| 1.1.2. Caraterização da turma. | 3 |
| 1.1.3. Modelo pedagógico da instituição. | 4 |
| 1.1.4. Caraterização da sala de aula. | 5 |
| 1.1.5. Atividade implementada. | 6 |
| 1.1.6. Reflexão. | 9 |
| 1.2. Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico no 4.º Ano de Escolaridade | 12 |
| 1.2.1. Caraterização da instituição. | 12 |
| 1.2.2. Caraterização da turma. | 13 |
| 1.2.3. Atividade implementada. | 14 |
| 1.2.4. Reflexão. | 16 |
| 1.3. Prática Pedagógica do 2.º Ciclo do Ensino Básico. | 20 |
| 1.3.1. Caraterização da instituição. | 20 |
| 1.3.2. Caraterização das turmas. | 21 |
| 1.3.3. Atividades implementadas em estágio presencial. | 22 |
| 1.3.4. Atividades implementadas em estágio com ensino à distância. | 24 |
| 1.3.5. Reflexões. | 25 |
| 1.3.5.1. <i>Reflexão – estágio presencial</i> | 25 |
| 1.3.5.2. <i>Reflexão – estágio à distância</i> | 30 |
| Parte II - Investigação | 35 |
| 2.1. Emoções | 35 |
| 2.1.1. Teoria das emoções. | 36 |
| 2.1.2. Emoções básicas. | 37 |
| 2.1.2.1. <i>Alegria</i> | 38 |
| 2.1.2.2. <i>Tristeza</i> | 39 |
| 2.1.2.3. <i>Nojo</i> | 40 |

| | | |
|-------------|---|----|
| 2.1.2.4. | <i>Raiva</i> | 40 |
| 2.1.2.5. | <i>Medo</i> | 40 |
| 2.1.2.6. | <i>Surpresa</i> | 41 |
| 2.1.3. | Emoções, sentimentos e afetos. | 41 |
| 2.2. | Literacia Emocional | 42 |
| 2.2.1. | Inteligência emocional. | 43 |
| 2.3. | Análise de Documentos do Ministério da Educação | 44 |
| 2.3.1. | Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória. | 45 |
| 2.3.2. | Aprendizagens essenciais. | 47 |
| 2.3.3. | Estratégia nacional de educação para a cidadania. | 48 |
| 2.4. | Investigação..... | 50 |
| 2.4.1. | Metodologia da investigação. | 50 |
| 2.4.2. | Tipo de investigação. | 51 |
| 2.4.3. | Pergunta de partida e objetivos da investigação. | 52 |
| 2.4.4. | Participantes da investigação. | 52 |
| 2.4.5. | Procedimento. | 54 |
| 2.4.6. | Análise e discussão de resultados. | 55 |
| Parte III - | Conclusão..... | 63 |
| Referências | Bibliográficas..... | 65 |

Índice de Imagens

| | |
|---|----|
| Imagem 1 - Planta de sala de aula da turma do 2.º ano de escolaridade. | 5 |
| Imagem 2 - Duas alunas do 2.º ano de escolaridade a realizarem a construção de um mamute. | 7 |
| Imagem 3 - Planta da sala de aula no decorrer da atividade implementada no 2.º ano de escolaridade. | 8 |
| Imagem 4 - Trabalho finalizado e exposto na parede de entrada da sala de aula..... | 8 |
| Imagem 5 - Realização da receita da turma e a sua execução. | 9 |
| Imagem 6 - Alunos do 4º ano de escolaridade a realizar a atividade implementada pela mestrandia..... | 16 |
| Imagem 7 - Alunos do 4º ano de escolaridade a realizar a atividade implementada pela mestrandia..... | 16 |
| Imagem 8 - Chimpanzé desapontado e mal-humorado. Extraído da obra "A Expressão das Emoções no Homem e nos Animais". | 36 |
| Imagem 9 - Expressões faciais de sete emoções básicas. Extraído da obra "Emoções Universais". | 37 |
| Imagem 10 - Expressão facial de alegria, retirada de "Psicologia das emoções: uma proposta integrativa para compreender a expressão emocional" referido na bibliografia... | 39 |
| Imagem 11 - Expressão facial de tristeza, retirada de "Psicologia das emoções: uma proposta integrativa para compreender a expressão emocional" referido na bibliografia... | 39 |
| Imagem 12 - Expressão facial de nojo, retirada de "Psicologia das emoções: uma proposta integrativa para compreender a expressão emocional" referido na bibliografia. | 40 |
| Imagem 13 - Expressão facial de raiva, retirada de "Psicologia das emoções: uma proposta integrativa para compreender a expressão emocional" referido na bibliografia. | 40 |
| Imagem 14 - Expressão facial de medo, retirada de "Psicologia das emoções: uma proposta integrativa para compreender a expressão emocional" referido na bibliografia. | 41 |
| Imagem 15 - Expressão facial de surpresa, retirada de "Psicologia das emoções: uma proposta integrativa para compreender a expressão emocional" referido na bibliografia... | 41 |

| | |
|--|----|
| Imagem 16 - “Esquema conceitual” extraído do documento do Perfil dos Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória. | 45 |
| Imagem 17 - “Esquema conceitual de competências” extraído do documento do Perfil dos Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória..... | 46 |
| Imagem 18 - Esquema de “Estratégia de Educação para a Cidadania na Escola” extraído do documento Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania..... | 48 |
| Imagem 19 - “Domínios da Educação para a cidadania” extraído do documento Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania..... | 49 |

Índice de Tabelas

| | |
|--|----|
| Tabela 1 - Caraterização da turma do 2.º ano de escolaridade | 3 |
| Tabela 2 - Caraterização da instituição escolar do 4.º ano de escolaridade | 13 |
| Tabela 3 - Caraterização da turma do 4.º ano de escolaridade | 13 |
| Tabela 4 - Caraterização das turmas do 2.º CEB de Português. Legenda: (n) - número de alunos..... | 22 |
| Tabela 5 - Caraterização das turmas do 2.º CEB de História e Geografia de Portugal | 22 |
| Tabela 6 - Caraterização dos participantes da investigação. Legenda: (n) – número de alunos..... | 53 |

Índice de Anexos

| | |
|---|-----|
| Anexo A – Planificação da atividade “Mamute” | 73 |
| Anexo B – Planificação da atividade “Gráfica” | 77 |
| Anexo C – Planificação da atividade da obra <i>Fada Oriana</i> de Sophia de Mello Breyner Andresen – 5.º ano de escolaridade | 78 |
| Anexo D – Planificação da atividade de <i>Pedro Alecrim</i> de António Mota – 6.º ano de escolaridade | 80 |
| Anexo E – Planificação da atividade “Portugal do século XIII ao século XVII” – 5.º ano de escolaridade | 82 |
| Anexo F – Planificação da atividade do “25 de abril” – 6.º ano de escolaridade..... | 83 |
| Anexo G – Inquéritos por questionário | 84 |
| Anexo H – Análise de dados dos inquéritos por questionário..... | 87 |
| Anexo I – Quadro facilitador de análise dos inquéritos por questionário | 136 |
| Anexo J – Estrutura da entrevista exploratória..... | 177 |
| Anexo K – Transcrição da entrevista exploratória da docente | 179 |
| Anexo L – Análise de dados da entrevista exploratória da docente..... | 189 |
| Anexo M – Estrutura da entrevista exploratória da docente e da psicóloga..... | 199 |
| Anexo N – Transcrição da entrevista exploratória da psicóloga | 230 |
| Anexo O – Análise de dados da entrevista exploratória da psicóloga..... | 242 |
| Anexo P – Gráfico de percentagem obtida através da pergunta “O que entendes por medo?” | 254 |
| Anexo Q – Gráfico de percentagem obtida através da pergunta “O que sentes quando tens a emoção do nojo?” | 255 |
| Anexo R – Gráfico de percentagem obtida através da pergunta “O que sentes quando estás alegre?” | 256 |
| Anexo S – Gráfico de percentagem obtida através da pergunta “O que costumavas sentir quando estás triste?” | 257 |
| Anexo T – Gráfico de percentagem obtida através da pergunta “Na presente lista, indica as emoções que sentiste nos últimos dias” | 258 |
| Anexo U – Gráfico de percentagem obtida através da pergunta “Quando estás alegre, tens mais facilidade em aprender? Por quê?” | 259 |
| Anexo V – Gráfico de percentagem obtida através da pergunta “Consideras que as tuas emoções influenciam na tua aprendizagem? Por quê?” | 260 |
| Anexo W – Gráfico de percentagem obtida através da pergunta “Como foi para ti o ensino a distância? Justifica.” | 261 |

Introdução

O presente relatório investigativo foi elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e em Português e História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico (2.º CEB) com o intuito de obter o grau de Mestre. O relatório encontra-se dividido em duas partes fundamentais e, por sua vez, distintas.

A primeira parte relaciona-se com todas as Práticas de Ensino Supervisionadas (PES) com o objetivo de implementar, nas aulas práticas, os conhecimentos adquiridos nas aulas teóricas. Nesta parte realça-se a caracterização da instituição e da turma, como também as atividades implementadas no decorrer da PES. Terminando, sempre, com uma reflexão. Ainda nesta parte, realçam-se as planificações e as avaliações realizadas com base nos conhecimentos adquiridos, tanto nas aulas teóricas como na partilha de saberes dos professores cooperantes.

Relativamente à segunda parte, esta centra-se na investigação acerca da importância das emoções nas aprendizagens dos alunos do 2.º CEB. Inicia-se com a justificação do tema a ser estudado de forma a contextualizá-lo, segue-se a fundamentação teórica argumentada e justificada devidamente e, por fim, a investigação realizada de forma a responder aos objetivos apresentados na investigação.

Na parte final, são apresentadas todas as referências biográficas presentes ao longo do relatório e, por fim, são apresentados os anexos com o intuito de completar o relatório para uma maior compreensão.

Parte I - Prática do Ensino Supervisionado (PES) em Contexto de 1.º Ciclo e de 2.º Ciclo do Ensino Básico

A Prática do Ensino Supervisionada (PES), no decorrer do mestrado, destinou-se ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente, ao 2.º ano e 4.º ano de escolaridade e ao 2.º Ciclo do Ensino Básico, nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal, no distrito de Santarém.

Neste capítulo será apresentada a caracterização da Instituição e da turma, uma descrição de uma atividade educativa implementada em contexto de estágio e uma reflexão final de cada PES. Salienta-se que, todas as instituições escolares mencionadas neste capítulo são de caráter público e localizam-se no distrito de Santarém. Os últimos três estágios realizados, nomeadamente, o estágio de 1.º Ciclo do Ensino Básico, no 4.º ano de escolaridade e o 2.º Ciclo do Ensino Básico, foram realizados na mesma localidade e no mesmo agrupamento escolar.

A estruturação do capítulo baseia-se na ordem de acontecimentos no decorrer das PES inseridas no Mestrado.

1.1. Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico no 2.º Ano de Escolaridade

No primeiro ano de mestrado realizou-se a primeira PES, numa turma de 2.º ano de escolaridade. O estágio decorreu de 20 de novembro de 2018 e terminou a 18 de janeiro de 2019.

1.1.1. Caracterização da instituição.

A instituição escolar foi inaugurada em setembro de 2009 e apresenta infraestruturas recentes e modernas. A construção deste edifício escolar teve como intuito responder às necessidades da população, uma vez que, a escola-sede se apresentava superlotada, o que permitiu a abertura de quatro salas de Jardim de Infância e sete salas dedicadas ao 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e, consequentemente, a redução de número de alunos por turma. Segundo o Conselho Nacional de Educação de Portugal (2016), uma turma reduzida apresenta melhores resultados escolares, tanto no ano de escolaridade que a turma frequenta, como também nos seguintes (Ramos, Félix & Perdigão, 2016).

As ofertas prestadas às famílias dos alunos são diversas, de modo a garantir maior auxílio e flexibilidade, nomeadamente, o prolongamento de horário do Jardim de Infância e do 1.º CEB, os serviços de alimentação (refeitório e cozinha) e as propostas de realização das Atividades de Enriquecimento Curricular destinadas ao 1.º CEB.

O centro escolar encontra-se decorado com os trabalhos alusivos aos projetos da Assembleia de Escola. Esta ocorre todas as sextas-feiras, no período da tarde, com a participação de todas as crianças e alunos, docentes e não-docentes da Instituição Escolar.

O edifício era constituído por várias salas. Contudo, há uma sala que se destaca - *Sala do Futuro*. Esta sala era composta por recursos de trabalho e, consequentemente, métodos alternativos e autónomos para aquisição e desenvolvimento de aprendizagem dos alunos. No entanto, o material inicialmente estipulado ainda não se encontrava totalmente disponível, como por exemplo, a mesa interativa, os computadores, o quadro interativo, entre outros equipamentos essenciais para a constituição da sala e concretização do Projeto Piloto de Inovação Pedagógica (Projeto-piloto de Inovação Pedagógica).

O horário de funcionamento do centro escolar relativamente ao 1.º CEB era entre as 09h00 e as 16h00 sendo que o horário podia-se alargar, por opção do Encarregado de Educação, até às 17h30, com atividades Extracurriculares. O horário de funcionamento destinado ao Pré-Escolar era das 09h00 até às 15h30.

1.1.2. Caraterização da turma.

A constituição da turma é apresentada na seguinte Tabela 1, intitulada como Caraterização da turma do 2.º ano de escolaridade. A turma era constituída por alunos com idades compreendidas entre os sete e os oito anos de idade.

| Sexo dos alunos | Número de alunos |
|-------------------------------|-------------------------|
| Masculino | 14 |
| Feminino | 12 |
| Número total de alunos | 18 |

Tabela 1 - Caraterização da turma do 2.º ano de escolaridade.

Nota: Os dados representados na tabela foram adquiridos no decorrer da realização do PES pela mestranda.

Dezassete alunos tinham nacionalidade portuguesa e um aluno tinha nacionalidade ucraniana. Todos os alunos residiam na freguesia onde a instituição escolar está inserida.

A turma não tem nenhum aluno inserido em intervenção precoce Necessidades Educativas Especiais (NEE), abrangido no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Havia cinco alunos que estavam integrados no Apoio Educativo, mais especificamente, na área da leitura. Este apoio decorria no período de aulas, mas era lecionado numa outra sala. Verificou-se, ao longo do período de estágio, um melhoramento na leitura dos alunos e, consequentemente, na participação dos mesmos na leitura de diversos tipos de textos.

No início do ano letivo 2018/2019, realizou-se uma avaliação intercalar que classificou a turma como satisfatória. Esta classificação tem como ênfase avaliar o comportamento dos alunos da turma, uma vez que, apresentavam características de irrequietação, dificuldades em saber estar, ouvir, em cumprir regras estabelecidas no início do ano pela docente e a respetiva turma, na sala de aula e pela relação interpessoal com os intervenientes do meio educativo. Contudo, a turma não apresenta sanções ou participações disciplinares.

No decorrer do estágio, numa conversa informal com todos os alunos verificou-se que, do modo geral, a área de Matemática era a que os alunos apresentavam maior preferência, sendo que, a área de Português e de Estudo do Meio eram as que apresentam uma menor preferência por parte dos alunos.

No que concerne aos alunos inscritos nas Atividades do Enriquecimento Curricular (AEC), na área de Ciências Experimentais estavam inscritos 18 alunos, na área de Atividades Físico Motora 21 alunos e 18 alunos estavam inscritos nas Atividades Lúdicas Expressivas.

1.1.3. Modelo pedagógico da instituição.

O agrupamento estava inserido no PPIP que era incentivado pela Direção Geral da Educação (DGE). Em Portugal, no ano letivo 2018/2019, apenas seis Agrupamentos/Escolas adotaram este Projeto, tendo como finalidade: 1) combater o abandono escolar; 2) melhorar a qualidade das aprendizagens no 1.º, 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico; 3) promover o sucesso escolar e desenvolver autonomia de trabalho do aluno (Costa & Almeida, 2019).

Devido à inserção do PPIP, o calendário escolar apresenta dois semestres ao longo do ano letivo e duas interrupções letivas que correspondem ao momento de avaliação, proporcionando um *feedback* aos alunos e aos encarregados de educação por parte do docente. Com base numa reflexão por parte dos professores, alunos e encarregados de

educação de forma adotar medidas e/ou estratégias para alcançar os objetivos do PPIP como também dos alunos (Costa & Almeida, 2019).

1.1.4. Caraterização da sala de aula.

A sala de aula no qual decorreu o estágio apresentava grandes dimensões, ampla, com três grandes janelas e repleta de trabalhos realizados pelos alunos, como cartazes alusivos aos conteúdos lecionados em aula propostos pela professora titular. A constituição da sala de aula é alterada todos os meses, mais especificamente, as mesas dos alunos e a secretária da professora (Imagem 1). Segundo Valente (2015), este método implementado em sala de aula está relacionado com os objetivos do professor em foco na organização, no controlo, na coordenação, na direção, na comunicação e no planeamento das suas aulas (Valente, 2015). Segundo Morin, o ajuste em sala acompanha as mudanças que o mundo sofre e transmite um papel de um professor passivo e de um papel de aluno ativo.

O projeto sugere que as salas estejam divididas em seis áreas destinadas aos alunos: 1) **partilhar**: espaço e o momento em que os alunos trabalham em grupo ou em pares; 2) **apresentar**: o aluno apresenta o seu trabalho tanto aos colegas como ao professor titular; 3) **investigar**: através da realização de experiências científicas, observação, leitura, organização de pesquisas, etc. ; 4) **interagir**: com o foto na tecnologia no qual o professor tem um papel de auxiliar o aluno; 5) **desenvolver**: de forma de aprendizagem informal e de autorreflexão no qual os alunos podem pesquisar temas livres, construir os seus portefólios de aprendizagem ou realizar de forma independente outras atividades de aprendizagem; 6) **criar**: espaço onde tudo é produzido e escolhido pelo aluno. As seis áreas apresentadas têm como intuito proporcionar ao aluno uma aprendizagem alternativa, autónoma e vai ao encontro das necessidades dos alunos em trabalhar determinadas temáticas relacionadas de acordo com os seus interesses.

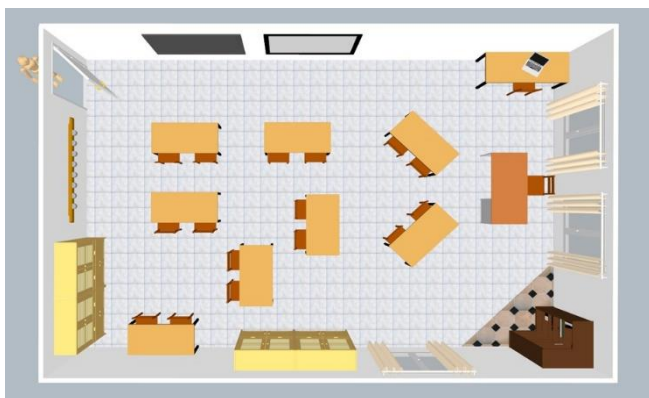


Imagem 1 - Planta de sala de aula da turma do 2.º ano de escolaridade.

1.1.5. Atividade implementada.

A primeira atividade proposta aos alunos realizou-se durante a semana de intervenção. O fio condutor da presente atividade foca-se numa espécie animal – Mamute. A atividade relaciona as áreas de Português, Expressão Plástica e Matemática (Anexo A).

No que concerne à área de **Português** os domínios abordados foram *de Leitura e Escrita e de Oralidade*. Na oralidade, os objetivos e descritores abordados são os seguintes: respeitar as regras da interação discursiva, escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos e a produção de um discurso oral com correção e a produção de discursos com diferentes finalidades, tendo em consideração a situação do interlocutor. Relativamente ao domínio de Leitura e Escrita, os objetivos e descritores presentes nesta atividade têm como intuito desenvolver a consciência fonológica e a operação de fonemas, leitura em voz alta de palavras, pseudopalavras e textos, apropriação de novos vocabulários, organizar a informação do texto lido, relacionar o texto com os conhecimentos anteriores e compreendê-los, monitorizar a compreensão e mobilizar o conhecimento da pontuação (Buescu, Moraes, Rocha, & Magalhães, 2015).

Na área de **Expressão Plástica**, a turma do 2.º ano de escolaridade desenvolveu competências referentes ao *Bloco 3 – Exploração de Técnicas Diversas de Expressão*, mais especificamente, recorte, colagem e dobragem. No decorrer da atividade, os alunos tiveram um momento propício para a exploração de diferentes materiais como papel 80 gramas, botões, canetas de filtro, lápis de cera e lápis de cor. Com o intuito de produzirem composições e dobragens (Organização Curricular e Programas, 2018).

A área de **Matemática**, o domínio abordado foi de *Número e Operações*, nomeadamente, adição com somas de números de um a dois algarismos, multiplicação no sentido aditivo e combinatório na resolução de problemas, divisão inteira utilizando termos de “metade” e números racionais não negativos em frações em relação a medidas (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2013).

A atividade iniciou-se com a leitura em grande grupo do texto *Tarte de Mamute* de Jeanne Willis. Segundo Currie (2017), uma das estratégias de iniciar uma atividade poderá ser através da leitura, pois proporciona momentos de reflexão, discussão, troca de ideias, motivação perante os alunos e uma maior compreensão dos conceitos e conteúdos abordados. Após a leitura do par pedagógico, foi questionado aos alunos se desconheciam algum significado de uma palavra e, caso houvesse, o aluno seria esclarecido pelo par pedagógico e pelos colegas de turma. O esclarecimento de significado das palavras

desconhecidas no vocabulário dos alunos, também houve um momento de discussão e reflexão na análise e interpretação do texto em grande grupo. De seguida, realizou-se outra leitura em que três alunos, escolhidos aleatoriamente, teriam de ler os momentos do texto destinados ao narrador e às duas personagens principais referidas no texto (homem das cavernas e o mamute). Os alunos gostaram desta proposta de leitura e sugeriram a repetição da mesma, mas com a participação de outros alunos da mesma turma. Como proposta de trabalho para casa, com a participação dos familiares, ou seja, num contexto familiar, os alunos teriam de transcrever ou escrever uma receita de um bolo para partilhar com os colegas de turma no dia seguinte. O Decreto-Lei n.º 369/90 de novembro defende que um dos objetivos da utilização do manual escolar é obter um “sistema de apreciação e controlo”. Considera-se que seja importante que os alunos realizem os trabalhos de casa se estes envolverem a participação da família.

Num segundo momento da atividade e como o texto referia, o animal mamute é uma espécie inexistente, os alunos individualmente, com o auxílio do par pedagógico, construíram mamutes, através de dobragens, colagens e pinturas, com o intuito de haver mais espécies de mamutes e, assim, homenagear esta espécie animal. Antes do registo, em grande grupo, os alunos registaram no quadro da sala de aula o que já sabiam acerca desta espécie animal, o que queriam saber e como pretendiam obter as informações. Com esta atividade, foram adquiridas aprendizagens no que concerne às características desta espécie (clima, alimentação, tamanho, habitat, entre outros). Todas as características mencionadas foram escritas num mamute maior, construído pelo par pedagógico.

Tento em consideração esta atividade, a constituição da sala alterou. Se, antes, as mesas estavam em pares, nesta atividade, formou-se um quadrado com todas as mesas com o intuito do par pedagógico conseguir auxiliar todos os alunos em cada fase da dobragem (imagem 3). Segundo Valente (2015), cabe ao professor adequar o espaço físico às atividades, a fim dos alunos participarem ativamente na atividade captando atenção dos mesmos e, assim, adquirirem ou aprofundarem novos conhecimentos.



Imagem 2 - Duas alunas do 2.º ano de escolaridade a realizarem a construção de um mamute.

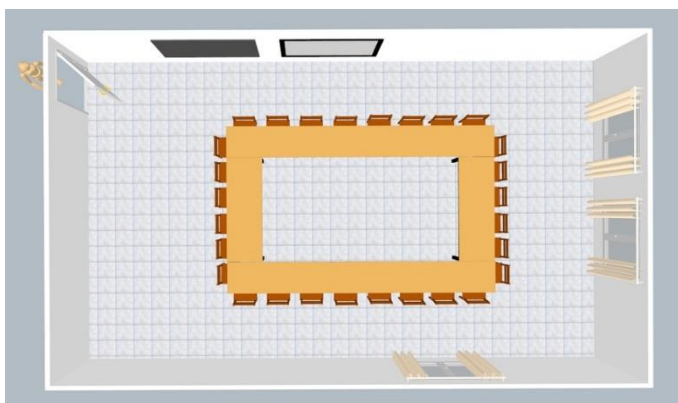


Imagem 3 - Planta da sala de aula no decorrer da atividade implementada no 2.º ano de escolaridade.

Para finalizar esta atividade de expressão plástica, todos os mamutes foram colocados na parede exterior da sala, junto à porta, pelos alunos, com os registos dos conhecimentos que já tinham adquirido como também com novos saberes desta espécie (Imagem 4).

Num terceiro momento, no dia seguinte, no período da manhã, verificou-se que alguns alunos realizaram a proposta de trabalho de casa. Uma vez que a professora titular transmitiu os contextos familiares de cada aluno e que provavelmente alguns alunos não iriam realizar os trabalhos de casa, o par pedagógico levou algumas receitas e entregou a esses mesmos alunos de forma



Imagem 4 - Trabalho finalizado e exposto na parede de entrada da sala de aula.

a motivar e não de prejudicar os alunos que não realizaram. De seguida, explorou-se o que é uma receita, que tipos de receita existem, qual é a constituição e características de uma receita de um bolo. Assim, todos os alunos partilharam as receitas com os colegas, argumentando o motivo pela qual a trouxeram para a sala de aula. Este momento foi repleto de partilhas acerca de estratégias para a sua realização, curiosidades e histórias familiares.

Após a leitura e partilha de todos os alunos, o par pedagógico questionou se gostariam de elaborar uma receita da turma. A resposta foi positiva e, nesse momento, um encarregado de educação de um dos alunos da turma entrou na sala de aula e sugeriu que nos deslocássemos até à cantina escolar para a sua realização. Neste momento de atividade, os alunos criaram uma receita com o auxílio do encarregado de educação e puderam fazer um bolo trabalhando as medidas (quilogramas e litro) e quantidades.

Ao longo destas atividades verificou-se que os alunos participaram ativamente, de forma autónoma e motivada, respeitando as regras incutidas em sala de aula antes da execução do bolo.

Em suma, com esta atividade, na área de Português, no domínio Leitura e Escrita e no de Oralidade, os alunos alargaram vocabulário, desenvolveram a compreensão da leitura, verificou-se uma progressão de organização e na produção de texto e adquiriram competências na fluência da leitura (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015).



Imagem 5 - Realização da receita da turma e a sua execução.

Em Expressão plástica os alunos apresentaram a aquisição de capacidades no âmbito da linguagem e motricidade na expressividade como também na sua linguagem neste campo “Organização Curricular e Programas” (2018)

Na matemática, os alunos mostraram-se capazes de resolver todos os desafios que iam surgindo ao longo da atividade, estando sempre presente a interajuda (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2013)

1.1.6. Reflexão.

A professora titular facilitou na integração na turma como também na comunidade escolar. Proporcionou conhecimentos relativamente às avaliações, aos contextos educativos e não educativos, ao projeto em que o agrupamento estava inserido e disponibilizando informações fulcrais e confidenciais acerca dos alunos (como por exemplo, as classificações das avaliações anteriores, a consulta das fichas de aluno, documentos, planificações e relatórios do agrupamento). Entre a professora titular, as estagiárias e as docentes e não docentes do centro escolar surgiu sempre diálogo, cooperação e espírito de equipa em prol no sucesso escolar dos alunos.

Apesar do Agrupamento estar inserido no PPIP, o que se verificou foi que as aulas eram lecionadas com base na metodologia tradicional. Uma vez que, a professora titular orientava as aulas, tendo um papel ativo, e recorreu frequentemente ao manual escolar como também ao quadro interativo para as lecionar não utilizando a sala do Futuro que tanto o projeto e o Agrupamento disponibilizavam para a realização das atividades com os alunos.

Um aspeto vivenciado num dos momentos de avaliação foi observar a professora titular a executar aos alunos a ficha de avaliação. Os métodos e as estratégias que realizava, nomeadamente, ler calmamente os exercícios, explicá-los e perguntar se têm dúvidas, na organização da sala de aula e nas regras que estabeleceu quando estão a realizar a ficha de avaliação.

Nas primeiras semanas foram realizadas as observações. Esta fase foi uma das mais importantes porque era o momento de integração na comunidade educativa. Momento em que se recolhe dados, que surgem as apresentações aos alunos, docentes e não docentes e ao diretor. Nesta fase que observámos o comportamento da turma, as rotinas e as regras. Uma vez que o projeto PPIP defende que não há reprovações e respeita o processo contínuo do aluno e não o avalia por períodos ao longo do ano letivo. Um momento de extrema reflexão foi quando a professora titular mencionava várias vezes que o aluno X iria reprovar no presente ano letivo.

Após o momento fulcral de observação, seguiram-se as semanas de intervenção. É importante realçar a importância da realização da planificação. Para além de ser um documento flexível também é um guião e bastante complexo. Segundo Freitas (1995, citado por Leite), a planificação consiste numa série de questões que não podem ser ignoradas em prol do aluno, tais como: [“que tópicos pretendo ensinar?”, “de onde parto?”, “para onde vou?”, “como transitarei entre o ponto onde estou e aquele onde pretendo chegar?” e “como saberei que cheguei lá?”] (Leite, 1998. p. 39). Estas questões estiveram presentes na realização da planificação como também no decorrer e no fim de cada intervenção, de forma a refletir cada atividade lecionada. No que concerne ao facto da planificação ser flexível, nem todas as atividades preparadas foram realizadas. Esta deveu-se ao tempo que cada aluno demorava a realizar cada tarefa como também nas propostas de atividades feitas pelo Agrupamento. Porém, nas últimas intervenções como já se conhecia o ritmo de cada aluno, conseguiu-se adaptar a duração de cada atividade à turma. Em relação às propostas realizadas pelo agrupamento, eram sempre realizadas.

O conceito de interdisciplinaridade esteve sempre presente nas atividades apresentadas à turma. Segundo Farias & Sonaglio (2013), a multidisciplinaridade é o envolvimento de várias disciplinas que, a priori, não se vê relação entre elas e apresentam apenas um objetivo: proporcionar ao aluno conhecimento. Os autores Bicalho e Oliveira (2011) defendem a mesma linha de pensamento afirmando que a interdisciplinaridade é o elo de ligação entre a transdisciplinaridade e a multidisciplinaridade, uma vez que, proporciona ao aluno conhecimentos em vários domínios, linguagem científica, temas, métodos e conceitos, alargando a linguagem científica.

Nas semanas de intervenção definiu-se um fio condutor e, sempre que possível, houve a recolha de vários materiais, não tendo o manual como o único material escolar para a realização das mesmas. Em todas as atividades, os alunos tinham um papel ativo e participativo.

Nas intervenções que se realizaram, a maior dificuldade foi na realização da primeira planificação, nomeadamente, na descrição da atividade, uma vez que não foram mencionadas todas as fases das atividades. Porém, na segunda planificação já se verificou uma evolução positiva. A avaliação também foi um processo de evolução o que proporcionou pesquisas acerca das diversas maneiras de avaliar como também nos vários critérios/parâmetros de avaliação. Este momento de pesquisa foi muito enriquecedor enquanto par pedagógico como também enquanto futura profissional da educação. As pesquisas que realizei focaram-se nas avaliações sumativas, diagnósticas e formativas, no livro *Formas de Ensinar, Formas de Avaliar Breve Análise de Práticas Correntes de Avaliação* de Luiza Cortesão.

No decorrer da intervenção, observou-se que a turma tinha dificuldades em trabalhar em grupo. Mesmo assim, lecionaram-se várias atividades em prol desta metodologia de momentos coletivos no qual o par pedagógico auxiliava os grupos de alunos. As atividades realizaram-se no espaço exterior do edifício como também na sala do Futuro. Foi benéfico ter verificado que nas seguintes atividades, fora da sala de aula e em grupo, o comportamento tinha vindo a melhorar. Assim, verificou-se na atividade realizada com o Encarregado de Educação, mencionada no tópico 1.1.5, intitulada como atividade implementada, como também na Sala do Futuro e na visita ao Quartel dos Bombeiros Voluntários da localidade.

Durante a presente semana, como já foi referido anteriormente, as intervenções não se focavam apenas nos manuais escolares, sendo que, só eram utilizados para iniciar a temática da semana, como por exemplo, o texto de português *A Tarte de Mamute* e na área do Estudo Do Meio para iniciar o conteúdo das profissões. Recorremos a métodos mais didáticos para que o aluno se sentisse motivado e tivesse um papel mais ativo e participativo. Porém, utilizava-se este recurso (manual) como base em todas as atividades para compreender como eram abordados vários conteúdos, a linguagem e a escrita. Considera-se que seja importante que os alunos realizem os trabalhos de casa se estes envolverem a participação da família, visto que o tempo passado com os familiares é escasso. Assim, juntamente com a professora titular decidiu-se que os alunos iriam levar para trabalho de casa a pesquisa de uma receita de uma tarte como também um trabalho relacionado com a profissão de um dos seus familiares. Verificou-se que os alunos entravam na sala de aula com a iniciativa de quererem partilhar com os colegas o que realizaram em casa. Para além de envolver a família direta numa pesquisa, alguns alunos foram perguntar aos avós e tios as receitas de tartes que eles tanto gostavam. Este trabalho de casa foi bem-sucedido pois, perceberam a estrutura de uma receita, partilharam as suas tartes e, com ajuda de um

encarregado de educação, fizeram uma tarte, a “tarte da turma”. Esta última atividade foi muito interessante uma vez que envolveu várias áreas disciplinares. Foi, sem dúvida, uma atividade muito enriquecedora para os alunos como para todos os intervenientes da atividade.

Uma das formas para agradecer um encarregado de educação que se deslocou à instituição escolar para colaboração no âmbito desta atividade, foi o desenho. Uma vez que esta encarregada de educação estava grávida, foi interessante observar os desenhos que os alunos realizaram, porque evidenciaram este fator, demonstrando o conhecimento que têm acerca deste assunto como também alguns alunos aproveitaram para registar o momento que foi vivenciado na atividade. Segundo Melo (2016), “O desenho traz para as crianças grandes benefícios”, tanto ao nível da cognição, da criatividade, emocional, social e de saúde (p.4) Foi muito interessante observar a imaginação e criatividade do aluno.

O presente estágio enriqueceu o percurso académico. O facto de ser uma turma considerada grande, faz com que o trabalho seja mais exigente para que o objetivo de partilhar aprendizagens e/ou conhecimentos seja concretizado. Para isso, será sempre importante a pesquisa a todos os níveis. Acerca de regras, de avaliações, de planificações, de estratégias e métodos de ensino e de comportamentos, entre outros.

O professor tem de acompanhar sempre o ensino, o público-alvo e o meio envolvente!

1.2. Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico no 4.º Ano de Escolaridade

No primeiro ano de mestrado, no segundo semestre, a PES decorreu 23 de abril de 2019 a 31 de maio de 2019, numa turma do 4.º ano de escolaridade do Ensino Básico.

1.2.1. Caraterização da instituição.

A instituição escolar pertence ao Agrupamento foi fundado em 2003, envolvendo nove instituições escolares. A Instituição no qual decorreu o estágio do 4.º ano de escolaridade foi adaptada para escola do 1.º CEB, há cerca de seis anos, tendo sido modificada nos seus espaços, nomeadamente, o espaço exterior, de modo a ser mais acolhedora para toda a comunidade educativa envolvente. Uma vez que o edifício se destina ao 2.º e 3.º CEB.

Esta instituição, no ano letivo 2019/2020, constituía-se com catorze turmas, tendo aproximadamente trezentos alunos (Tabela 2).

| 1. ° Ciclo do Ensino Básico | | | | |
|--|----------|----------|----------|----------|
| Anos de escolaridade | 1. ° ano | 2. ° ano | 3. ° ano | 4. ° ano |
| Total de turmas por ano de escolaridade | 3 | 3 | 4 | 4 |
| Total de alunos | 300 | | | |
| Docentes e não docentes | | | | |
| Professores titulares | 14 | | | |
| Professores de necessidades educativas especiais | 4 | | | |
| Professores de apoio socioeducativo | 3 | | | |
| Assistentes operacionais | 10 | | | |
| Psicólogo | 1 | | | |
| Terapeuta ocupacional | 1 | | | |
| Terapeuta da fala | 1 | | | |

Tabela 2 - Caraterização da instituição escolar do 4. ° ano de escolaridade.

Nota: Os dados apresentados na tabela foram adquiridos no decorrer da realização da PES pela mestranda.

1.2.2. Caraterização da turma.

A turma era constituída por vinte e quatro alunos (Tabela 3). A turma era caraterizada como autónoma, disciplinar, participativa e tem um bom desempenho em trabalhar em grupo. Esta afirmação verificou-se desde a semana de observação até à última semana de intervenção.

| Sexo dos alunos | Número de alunos |
|-------------------------------|-------------------------|
| Masculino | 14 |
| Feminino | 10 |
| Número total de alunos | 24 |

Tabela 3 - Caraterização da turma do 4. ° ano de escolaridade.

Nota: Os dados apresentados na tabela foram adquiridos no decorrer da realização da PES pela mestranda.

Entre os alunos da turma, oito tinham Acomodações Curriculares, isto é, a avaliação era adaptada às suas dificuldades, promovendo assim a equidade na avaliação, proporcionando aprendizagens destinadas à inclusão e recursos adaptados às necessidades de cada criança. Destes alunos, destaca-se um que foi diagnosticado sendo um aluno NEE

(Necessidades Educativas Especiais), os restantes sete alunos tinham apoio educativo com uma professora especializada, estando abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 54/2018.

Relativamente às Atividades de Enriquecimento Curricular, quinze alunos frequentavam nas áreas de Ciências Experimentais, Dramática e Plástica e Expressão Motora.

As disciplinas preferidas dos alunos era a de Estudo do Meio, de Matemática, de Tecnologias de Informação e Comunicação e de Artes Plásticas.

O horário semanal da turma nem sempre foi cumprindo, pois cada aluno tem o seu ritmo de aprendizagem e a professora titular dava preferência ao fator anteriormente referido do que cumprir de forma rígida o horário estipulado da turma. Realça-se que os conteúdos foram todos lecionados de acordo com os Documentos do Ministério da Educação.

1.2.3. Atividade implementada.

A atividade implementada decorreu na primeira semana de intervenção de estágio. Tal como aconteceu nas PES anteriores, apresenta um fio condutor – gráfica, com a pergunta orientadora “Como se fazem os livros?”. A atividade engloba as disciplinas de português, estudo do meio e matemática (Anexo B).

Na disciplina de **Português** os domínios abordados na atividade foram o de *Leitura e Escrita* e *Produção de Texto*, a realização de uma planificação de texto (organização e hierarquia de ideias), textualização em relação à ortografia, pontuação, construção frásica, mecanismos de coesão e coerência e adequação dos tempos verbais, identificação das características da banda desenhada (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015)

Na disciplina de **Estudo do Meio**, o bloco destacado foi o *Bloco 6- à Descoberta das Inter-relações entre a Natureza e a Sociedade* tendo como objetivos e descritores as principais atividades produtivas nacionais, reconhecer o comércio e a indústria envolvente e, por fim, mas não menos importante, identificar os produtos económicos. (“Organização Curricular e Programas: Estudo do Meio,” 2015).

No que concerne à disciplina de **Matemática**, os conteúdos abordados são do 3.º ano de escolaridade de modo a rever alguns domínios. O domínio abordado foi o de *geometria*. Mais especificamente, o de volume com o objetivo de o aluno relacionar as medidas de comprimento e fazer corretamente a sua conversão e o de localização e orientação no espaço com o objetivo do aluno rever as direções horizontais e verticais (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2013).

Em consolidação com os conteúdos da disciplina de Estudo do Meio, o par pedagógico propõe aos alunos a produção de um texto. A temática do texto é comum para a turma (atividades económicas na minha região) como também os tópicos/ questões orientadoras. Questiona-se à turma aspetos relacionados com a estrutura do texto narrativo (“Antes de escrever um texto, escreve-se o quê?”, “O que são parágrafos?”, “são utilizados com que finalidade?”). O par pedagógico apresenta à turma a temática e é registado no quadro alguns tópicos orientadores sugeridos pelos alunos. Sendo que, as questões orientadoras propostos pelo par pedagógico eram: “Qual o setor predominante da minha região? - No futuro queres trabalhar em que setor?”, “Qual o setor que gostavas de visitar com a turma?”, “Em que atividade? Porquê?”. Todos os tópicos/questões são registados no quadro e os alunos produziram o seu texto no caderno diário.

Num segundo momento, o par pedagógico começou por interrogar aos alunos se, nos tempos livres, costumavam ler. Após ouvir atentamente as respostas dos alunos, o par pedagógico questionou a preferência do tipo de textos que costumavam ler e, seguidamente, se sabem o que era uma banda desenhada. De seguida, os alunos visualizam um vídeo, para se encontra nos recursos digitais, nomeadamente na escola virtual. O vídeo titula-se como “Banda Desenhada” e apresentava as características que este tipo de texto apresenta: é constituído por sequências de imagens e que apresenta balões para nos dar informações acerca das falas e dos pensamentos. A tarefa anterior serve para introduzir a leitura de uma banda desenhada que se encontra no manual de português na página 158. Antes da leitura do texto *Onde se fazem os livros?*, em grande grupo, ou seja, coletivamente, surgiu um momento de conversar acerca do título do texto. O par pedagógico, nesta fase, não comentou, tendo um papel de orientador de ideias. Após a leitura do texto, o par pedagógico volta a ler o título e a questiona-os acerca do mesmo (“Afinal, onde se fazem os livros?”) e sugere aos alunos que preencham uma tabela acerca do seu conhecimento prévio acerca das gráficas.

De seguida realiza-se uma visita de estudo a uma gráfica localizada no meio envolvente da instituição escolar. Antes da atividade foi entregue aos alunos uma imagem em satélite com um percurso definido. Os alunos conseguiram analisar através da observação o destino, mas desconheciam que naquela localização se encontrava uma gráfica. Para além desta atividade, os alunos também foram desafiados a dialogar e a registar no caderno diário uma tabela com o que sabiam acerca da temática (gráfica), o que já sabiam, o que pretendiam saber e como poderiam obter as informações para enriquecer os seus conhecimentos.

Ao sair da instituição escolar os alunos foram surpreendidos por um agente da escola segura, pois o par pedagógico tinha contactado para que a deslocação fosse realizada em

segurança. Ao chegar ao local, os alunos foram muito bem recebidos pelo proprietário da gráfica como também pelos seus funcionários.

No dia seguinte, o par pedagógico começa por fazer questões de reflexão acerca da visita realizada à Gráfica, como por exemplo: “O que fomos visitar?”, “Como é que nos deslocamos?”, “Quem nos recebeu?”, “O que vimos?”, “O que aprenderam no decorrer da visita?”, “Onde se fazem os livros?”. Após o diálogo entre o par pedagógico e os alunos, os alunos continuam a preencher a tabela que iniciaram antes da visita.

De forma a concluir atividade, o par pedagógico informou dos quilómetros que os alunos percorreram no total e questionou aos alunos quantos metros percorreram de ida.

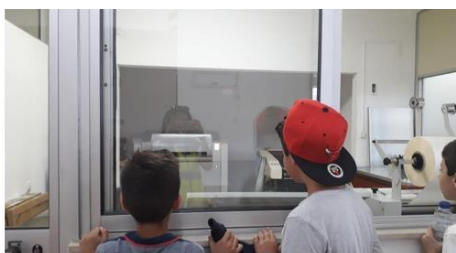


Imagem 6 - Alunos do 4.º ano de escolaridade a realizar a atividade implementada pela mestranda.



Imagem 7 - Alunos do 4.º ano de escolaridade a realizar a atividade implementada pela mestranda.

1.2.4. Reflexão.

No que concerne à integração na comunidade escolar, considera-se que foi classificada como muito boa, tanto com a professora titular, como com as restantes docentes, não docentes e a diretora da escola. Não houve nenhum momento de distinção entre as estagiárias e as docentes da instituição escolar.

A relação com os alunos melhorou à medida que a interação para com eles aumentou. O facto da turma todos os anos receber o par pedagógico, facilitou a relação para com eles, como também o trabalho desenvolvido ao longo do estágio.

A professora titular mostrou-se disponível para partilhar qualquer informação da turma e, consequentemente, houvesse um trabalho em prol do desenvolvimento dos alunos.

Durante as semanas de observação e semanas de intervenção, o Projeto Curricular da Turma foi notório com a presença da psicóloga. Semanalmente o trabalho consistiu em tecer

elogios aos colegas. Assim, a psicóloga recorreu a vários jogos lúdicos para a realização das atividades propostas. No decorrer das sessões, verificou-se que os alunos estavam interessados e participativos nas atividades desenvolvidas.

Ao longo do estágio, surgiu o contacto com várias situações que despertaram alguma curiosidade para uma boa prática educativa. Estas curiosidades focam-se essencialmente em competências científicas e curriculares. É necessário um olhar crítico e várias pesquisas, sejam formais ou informais (no caso das experiências vividas do corpo docente), para as saber aprofundar, como por exemplo, como são implementados os Projetos. A professora titular explicou que são propostos às professoras titulares e cabe ao professor decidir se quer implementar na sua turma ou recusar. A professora titular argumentou que os Projetos eram enriquecedores para os alunos e o Programa não deve retirar estes momentos de aprendizagem, pois, era constituído por vários conteúdos escolares não incluindo, por vezes, outras competências essenciais para a prática educativa. Para além de ser importante para os alunos, também permite ao docente um trabalho contínuo de aprendizagem e de acompanhamento do meio envolvente.

A semana de observação permitiu a recolha de várias informações para as semanas de intervenção como também refletir. A professora titular iniciava as suas aulas, com o registo no quadro, do local e a data do presente dia como também registaram no caderno o alfabeto. Nesta atividade, verificava-se interdisciplinaridade uma vez que os alunos também registavam no quadro a data em inglês e, de seguida, no caderno diário.

A semana de observação também foi enriquecedora, no que concerne à correção das fichas de avaliação em grande grupo. A professora opta por conversar com os alunos acerca de um determinado conteúdo e após relembrar vários conceitos e o bom procedimento dos mesmos, foca-se num teste em que a resolução está incorreta com o objetivo de serem os alunos, individualmente, realizarem corretamente o exercício. Esta estratégia realizou-se na área de Português, no domínio da gramática, no conteúdo de analisar e estruturar unidades sintáticas: distinguir discurso direto de discurso indireto. Ao longo da realização dos exercícios propostos na ficha de avaliação, a professora ia colocando outros exercícios, relacionando outros conteúdos. Nomeadamente, questões silábicas (“Quanto ao número de sílabas, esta palavra tem quantas?”, “Como é que se chama?”, “E qual é a sílaba tónica?”). Esta atividade decorreu no período da manhã. No que diz respeito, à duração da atividade, a professora argumenta que é preferível que os alunos se mantenham concentrados cerca de vinte minutos numa determinada explicação acerca de um conteúdo (diálogo que ocorreu no início da atividade com o objetivo de relembrar a matéria) do que a docente estar a lecionar

matéria e os alunos não estarem concentrados. Um outro fator, relativamente ao tempo, está relacionado com o facto de cada aluno ter o seu tempo para a realização do mesmo. Segundo Melo (2005), é importante respeitar a diferença pedagógica em prol do sucesso escolar do aluno. Esta diferença está relacionada com o tempo e adaptação das atividades ao aluno.

A disposição da sala de aula também foi um dos assuntos de reflexão. Esta reflexão tem como base a observação e num diálogo, em discurso informal, com a docente. A professora titular explica que, normalmente, em cada período letivo altera a disposição da sala de aula, sendo que, todas as semanas os pares são alternados. Os pares são constituídos, por um aluno do sexo masculino e outro do sexo feminino. A professora titular tinha em atenção a altura dos alunos como também o facto de estes usarem ou não óculos.

A correção de exercícios normalmente era realizada, em primeiro lugar oralmente e depois no quadro. Assim, esta estratégia, permite que os alunos estejam atentos à correção e depois todos tenham a mesma oportunidade de irem ao quadro.

Por fim, mas não menos importante, destaca-se também o facto de a professora divulgar à turma as classificações obtidas nas fichas de avaliação. Os alunos, neste momento, encontram-se concentrados e atentos. A professora titular felicitava a todos os alunos individualmente à medida que vai entregando as fichas de avaliação para que estes a possam consultar e refletir. A professora realça os alunos que têm dificuldades, explicando à turma o porquê, como também realçando o esforço, dificuldades e/ou fragilidades. Neste momento, verifica-se que a professora se encontra disponível para esclarecer qualquer dúvida que possa ocorrer.

Sobre a primeira semana de intervenção, tivemos em conta as rotinas dos alunos. Nomeadamente, abertura da lição e as saudações que realizam no período da manhã. A presente semana teve como principal objetivo compreender e fortalecer a relação para com os alunos, como também perceber o método do trabalho dos mesmos. Esta semana foi essencial para estabelecer regras de sala de aula. Opta-se por não gritar dentro de sala de aula, quando havia a necessidade de que os alunos estivessem atentos ou até mesmo sugerir que fizessem menos barulho, bastava olhar para a turma, não respondendo a qualquer questão. Esta estratégia permitiu que a turma estivesse calma, uma vez que o professor também tinha uma atitude que transmitia tranquilidade.

Surgiram alguns imprevistos, nomeadamente, algumas atividades do agrupamento sugeridas no próprio dia. O facto de ter a planificação e, por isso, consultá-la sempre que houvesse essa necessidade, fez com que fosse mais fácil orientar e realizar todas as atividades propostas. Esta facilidade deveu-se ao estágio anteriormente concretizado no

semestre passado. Segundo Abreu, et al. (2015), a comunicação é um ato essencial para a convivência humana e, cada vez mais, é importante haver uma boa comunicação entre a família e a comunidade educativa. Cabe ao professor olhar para os Encarregados de Educação como seus parceiros para alcançar os objetivos do sucesso escolar dos alunos. Porém, de um modo geral, os autores consideram que a comunicação entre os intervenientes anteriormente mencionados ainda está totalmente bem-sucedida.

Um aspeto que se considera que houve um melhoramento encontra-se relacionado com avaliação. Os critérios de avaliação que se elaboraram estavam simples e com uma fácil interpretação. Tentou-se avaliar vários aspetos, sendo eles ao nível de turma (coletivos) como também individuais. Alguns critérios foram os mesmos, em algumas atividades, com o objetivo de interpretar e comparar as avaliações na segunda semana de intervenção.

Um momento importante como futura profissional de educação foi o facto de a professora titular ter permitido assistir a uma reunião de pais. Foi enriquecedor observar a maneira como a professora dialoga com os pais, como organiza a sala de aula como também a estrutura da reunião.

Relativamente à segunda semana de intervenção, foi mais fácil no que concerne à adaptação ao grupo. O facto de não ter sido a primeira intervenção e observar a semana de intervenção da colega de estágio ajudou a compreender o método de trabalho de cada aluno e as relações que estabelecem entre si.

Após uma reflexão mais aprofundada da visita de estudo aos bombeiros, verificou-se que os alunos aprenderam, sentiram-se motivados e participativos num contexto fora da sala de aula. Assim, optou-se por realizar mais atividades nesse âmbito. A primeira atividade tinha como ponto de partida a banda desenhada. O conteúdo deste tipo de texto tinha como pergunta de partida “O que é uma gráfica?”. Uma vez que a localidade é um meio que oferece à população setores industrializados, realizou-se uma pesquisa para obter um maior conhecimento acerca do mesmo. Após a pesquisa, verificou-se que, a poucos quilómetros da instituição escolar, localizava-se uma gráfica. Realizou-se o mesmo processo em relação aos contactos para pedir autorização, a resposta foi positiva. Juntamente com a colega de estágio percorreu-se, a pé, o percurso da instituição escolar até à gráfica. Concluiu-se que, apesar do percurso ser constituído por passeios, havia zonas que se tornariam perigosas para os alunos. Assim, contactou-se a Escola Segura e um agente de autoridade acompanhou-nos no decorrer da visita. Até à data nunca tinha surgido contactar a Escola Segura. Considera-se que proporcionou um clima de segurança e tranquilidade, tanto para os alunos como para as professoras estagiárias e para a professora titular. Num discurso informal com o Agente de

Autoridade Tiago, suscitou alguma curiosidade em relação aos objetivos e funções do seu trabalho. Sem dúvida que “a segurança, visibilidade e proteção de pessoas e bens nas áreas escolas” bem como “Promover uma boa relação e troca de informação entre a Polícia e os membros da comunidade educativa” é fulcral como também verifiquei que é realizado por toda a comunidade educativa e policial (Polícia Segura Pública, s.d.)

Numa reflexão global, não se sentiu dificuldades na realização das visitas de estudo. Considera-se que houve uma evolução a este nível e que se desfrutou do estágio para sair da área de conforto que é, sem dúvida, a sala de aula. Contudo, compreendeu-se que a área de conforto também é sair da instituição escolar e transmitir aos alunos que também se pode aprender fora da sala. Aprender é contactar com o meio, civilizar, saber estar e saber ouvir o outro. Em todas as atividades que se lecionou, os conteúdos dos Programas no Ensino Básico do 1.º Ciclo estavam presentes. Logo, é possível lecionar com uma metodologia mais distante da tradicional sendo que, esta também é importante em alguns momentos. Salienta-se que as atividades que foram lecionadas só foram possíveis porque a localidade no qual a instituição escolar estava inserida assim o proporcionava as desenvolver e concretizar.

1.3. Prática Pedagógica do 2.º Ciclo do Ensino Básico

No segundo ano de Mestrado, as duas PES focaram-se no 2.º Ciclo do Ensino Básico na área de Português e História e Geografia de Portugal (HGP), na mesma instituição escolar. No que concerne às datas da realização da mesma, o primeiro estágio decorreu a 18 de novembro de 2019 a 19 de janeiro de 2020 e o segundo estágio foi no período de 20 de abril de 2020 a 9 de junho de 2020.

O primeiro estágio decorreu-se na metodologia de ensino presencial enquanto o segundo estágio foi lecionado através do ensino a distância devido à pandemia mundial.

1.3.1. Caraterização da instituição.

A instituição escolar foi inaugurada a 16 de setembro de 2013, no qual apresenta uma arquitetura e tecnologia moderna. Encontra-se em funcionamento desde essa altura e era designada como a escola-sede.

Esta instituição agregava 37 turmas, 15 turmas de 2.º CEB e 22 turmas do 3º Ciclo. Tendo, aproximadamente, um total de 600 alunos.

1.3.2. Caraterização das turmas.

As turmas no qual decorreu o estágio do 2.º CEB correspondem às mesmas em ambos os estágios. No total eram seis turmas, sendo que apenas duas são do 5.º ano de escolaridade, uma turma de Português e uma turma de HGP. As restantes quatro turmas correspondem ao 6.º ano de escolaridade, duas turmas de português e duas turmas de HGP.

A Caraterização das turmas de Português (Tabela 4) e de HGP (Tabela 5) encontra-se nas tabelas seguintes. De um modo geral, os alunos que frequentam o 5.º ano de escolaridade têm idades compreendidas entre os 11 e os 12 anos. Segundo Piaget, estas idades correspondem ao período das operações concretas (7 aos 12 anos) e ao período das operações formais (a partir dos 12 anos) (Chateaubriand, Silveira, & Costa, 2010). No primeiro período anteriormente referido, o aluno tem a necessidade de obter uma realidade concreta para que consiga adquirir conhecimentos eficazes. No período das operações formais, o aluno já consegue esquematizar esquemas de conceitos abstratos (Chateaubriand, Silveira, & Costa, 2010).

Nas aulas de Português, os alunos com Apoio Educativo em prol no sucesso escolar eram acompanhados com uma professora de apoio para auxiliar nos diferentes momentos da aula.

No que concerne à disciplina de HGP, as aulas não são assistidas com o auxílio de professores de apoio aos alunos com inseridos no Decreto-Lei n.º 54/2018.

| Português | | | |
|-------------------------|--------------|-----------|---|
| 5.º ano de escolaridade | | | |
| Masculino (n) | Feminino (n) | Total (n) | Caraterísticas da turma |
| 12 | 9 | 21 | - 7 alunos com NEE; - No geral, a turma era faladora, distraída, colaboradora, pouco autónoma, participativa e trabalhadora nas tarefas em sala de aula. |
| 6.º ano de escolaridade | | | |
| Turma A | | | |
| Masculino (n) | Feminino (n) | Total (n) | Caraterísticas da turma |
| 8 | 11 | 19 | - 6 alunos com NEE; - 1 aluna com nacionalidade brasileira; - No geral, a turma era trabalhadora, ativa, curiosa, autónoma e participativa. |
| Turma B | | | |
| Masculino (n) | Feminino (n) | Total (n) | Caraterísticas da turma |

| | | | |
|----|----|----|---|
| 14 | 10 | 24 | - 7 alunos com NEE; - No geral, a turma era participativa, trabalhadora, ativa e autónoma. |
|----|----|----|---|

Tabela 4 - Caraterização das turmas do 2.º CEB de Português. Legenda: (n) - número de alunos. Nota: Os dados apresentados na tabela foram adquiridos no decorrer da realização da PES pela mestranda.

| História e Geografia de Portugal | | | |
|---|-------------------------|--------------|---|
| 5.º ano de escolaridade | | | |
| Masculino (n) | Feminino (n) | Total | Caraterísticas da turma |
| 13 | 14 | 27 | - 7 alunos com NEE; - No geral, a turma é dinâmica, curiosa, culta, interessada, autónoma e trabalhadora. |
| 6.º ano de escolaridade | | | |
| Turma B | | | |
| Masculino (n) | Feminino (n) | Total | Caraterísticas da turma |
| 12 | 12 | 24 | - 7 alunos apresentam dificuldades na aprendizagem; - 1 aluno não comunica oralmente com nenhum professor nem com nenhum colega de turma; - No geral, a turma era trabalhadora e participativa, faladora e curiosa. |
| Turma C | | | |
| Masculino (n) | Feminino (n) | Total | Caraterísticas da turma |
| 17 | 7 | 24 | - 8 alunos com NEE; - 1 aluno de etnia cigana; - No geral, a turma era faladora, trabalhadora e curiosa. |

Tabela 5 - Caraterização das turmas do 2.º CEB de História e Geografia de Portugal. Legenda: (n) - número de alunos. Nota: Os dados apresentados na tabela foram adquiridos no decorrer da realização da PES pela mestranda.

1.3.3. Atividades implementadas em estágio presencial.

No que concerne à disciplina de Português lecionadas no 2.º CEB, os domínios abrangidos foram a oralidade, a leitura e a escrita, a educação literária e a gramática.

A semana de intervenção focou-se na preparação para a ficha de avaliação da disciplina de Português. Os dois anos de escolaridade estavam a explorar obras de educação literária inseridas no Plano Nacional de Leitura (PNL). Segundo o Programa e Metas

Curriculares de Português do Ensino Básico (2015), as obras adequam-se à faixa etária dos alunos com o objetivo de alargarem o seu campo de conhecimento em diversos textos e géneros de leituras. Este domínio é abordado no documento das Aprendizagens Essenciais de Português (2018) no 2.º CEB reforçando a ideia da importância do desenvolvimento da linguagem dos alunos através das diversas obras, do aprofundamento da capacidade de interpretação, da valorização das obras portuguesas e sobretudo a compreensão do mundo com a literatura.

No 5.º ano de escolaridade os alunos abordavam a obra literária *A Fada Oriana* de Sophia de Mello Breyner Andresen (1919-2004). De forma a iniciar a aula, foi questionado aos alunos o motivo pelo qual a presente obra se encontra inserida no PNL (Anexo 6). Nenhum aluno conseguiu responder à questão sendo que, o par pedagógico explicou que cada obra se destinava a cada ano de escolaridade com o objetivo de os alunos interpretarem corretamente a obra e conseguirem adquirir aprendizagens tanto a nível pessoal como educacional. Após o esclarecimento, o par pedagógico pegou na obra literária e questionou aos alunos o que era a capa do livro, a lombada e a contracapa. De seguida, questionou algumas informações da ficha técnica da obra, nomeadamente, o título, o ano de publicação, o nome da autora, da editora e da ilustradora.

Num segundo momento da aula, com o auxílio das tecnologias, nomeadamente, do computador, das colunas e do vídeo projetor, e com o material dos recursos digitais da porta editora, realizou-se a contextualização da obra *Fada Oriana* de Sophia de Mello Breyner Andresen. Com estes recursos foram trabalhados a audição, vários tipos de respostas através da oralidade.

Nas respostas de verdadeiro ou falso foram distribuídos a cada aluno dois papéis. Um papel com a cor verde que significa que a resposta era verdadeira e um papel vermelho que significava que a resposta era falsa. O verso da folha encontrava-se em branco para não influenciar os colegas que se encontravam nas mesas atrás. Nas perguntas que tinham como objetivo os alunos completarem as frases no computador, após a correção, os alunos registaram as frases no caderno. A escolha do aluno para ir ao computador selecionar a resposta correta foi através de um sorteio. Num saco encontravam-se os nomes de todos os estudantes e o par pedagógico retirava o papel com o respetivo nome.

De forma a concluir a atividade, o par pedagógico disponibilizou cinco minutos da aula para que os alunos organizassem por grupos e elessem um porta-voz. A cada grupo foi dado quatro cartões que correspondia a cada alínea (A, B, C e D). Em cada pergunta tinham um minuto para responder às perguntas relacionadas com toda a obra. O porta-voz

tinha a responsabilidade de ouvir todas as opiniões e gerir o comportamento dos elementos do grupo como também levantar o cartão com a resposta correta.

No 6.º ano de escolaridade a obra que as turmas estavam a abordar em sala de aula era Pedro Alecrim de António Mota (1979). O primeiro momento da aula foi semelhante à aula do 5.º ano de escolaridade anteriormente descrita, nomeadamente, a referência ao PNL, à identificação da constituição de um livro e à ficha técnica da obra (Anexo D).

No segundo momento da aula, os alunos foram desafiados para a realização de um brainstorming (chuva de ideias) acerca da obra literária, uma vez que, a obra literária já tinha sido analisada na sala de aula. Tiveram um minuto para a sua realização com o cronómetro projetado no quadro interativo. De seguida, cada aluno foi ao quadro escrever uma das suas palavras e explicar aos colegas as suas ideias, os conceitos, os conteúdos mencionados e em que momento da obra se referia a palavra destacada. De forma que todas as palavras tivessem registadas no quadro da sala de aula, foi dada a oportunidade de os alunos colocarem novas palavras que os colegas ainda não tinham identificado. Com base na explicação dos colegas, os alunos tiveram de fazer um resumo da obra utilizando as todas as palavras registadas no quadro.

1.3.4. Atividades implementadas em estágio com ensino à distância.

Este subcapítulo destina-se a duas atividades, sendo uma destinada ao 5.º ano de escolaridade e uma outra do 6.º ano do CEB, na disciplina de HGP.

Em todas as aulas do 2.º CEB deste estágio, tinham como base os conteúdos abordados no programa televisivo #EstudoEmCasa em que os alunos tinham que fazer resumos da matéria lecionada em cada programa e entregar por e-mail à professora titular e ao par pedagógico. Deste modo, em cada turma foi explicado como se envia um e-mail com anexos.

As aulas iniciavam-se com o esclarecimento de dúvidas dos alunos com base nos conceitos e conteúdos abordados no programa televisivo e de seguida com o aprofundamento dos mesmos. Devido à situação de pandemia que o mundo vivenciava e, por isso, o ensino ter sido marcado à distância, em todas as intervenções o intuito foi de continuar a colocar o aluno num papel ativo.

No 5.º ano de escolaridade foram abordados o domínio e subdomínio de Portugal do século XIII ao século XVII com as seguintes metas: Conhecer e compreender o domínio

filipino em Portugal (1580-1640); conhecer a Restauração da independência, em 1640, e os efeitos da Guerra da Restauração (Anexo E).

Na aula foi proporcionado uma visita de estudo virtual ao Convento de Tomar. Esta atividade alargou o saber tecnológico como também aprofundou os conteúdos e conceitos da disciplina abordados no 5.º ano de escolaridade.

No 6.º ano de escolaridade, com auxílio da apresentação PowerPoint, titulado como 25 de abril foram realizadas algumas questões tais como: “De acordo com o documento, que nome foi dado ao golpe militar preparado pelo MFA?”, “Quando foi assinada a declaração conjunta entre Portugal e a China?”, “Quais foram as condições que Portugal pretendeu garantir para a população de Macau?”, “De acordo com a notícia, para o que contribuiu a Declaração Conjunta?”, “Quando foi declarada a independência de Timor-Leste?”, “Porque é que se diz que foi restaurada a independência de Timor-Leste?” e “Contra quem tiveram de combater os timorenses durante um quarto de século?” (Anexo F).

Num segundo momento da aula, o par pedagógico desafia os alunos para a realização de um questionário Kahoot! acerca do conteúdo lecionado. Este momento de aula tem como objetivo recordar conteúdos e conceitos já lecionados. Os alunos tiveram vinte segundos para responder a cada pergunta sendo que na totalidade teriam de responder a quatorze perguntas. No fim, o par pedagógico analisa cada pergunta e a respetiva resposta correta, em grande grupo, esclarecendo as dúvidas que tinham surgido.

1.3.5. Reflexões.

1.3.5.1. Reflexão – estágio presencial.

Como futura profissional da educação, considera-se fulcral a prática reflexiva como também o papel de um professor refletivo com o objetivo de melhorar as metodologias, as práticas e as questões políticas, éticas e sociais. Em prol da inovação das técnicas e na evolução ao nível pessoal como também profissional (Oliveira & Serrazina, 2002).

Segundo Oliveira e Serrazinha (2002, citado por Dewey, 1933), o objetivo da prática reflexiva permite uma “abertura de espírito” para proporcionar hipóteses e a consciencialização do erro, uma “responsabilidade” dos vários momentos que são constituídos a ação e um “empenhamento” para que se verifique uma melhoria de resultados (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 37).

A primeira visita ao local de estágio foi bastante produtiva uma vez que proporcionou um momento de partilha de conhecimentos com os professores cooperantes. Segundo Hooff (2004), “A partilha do conhecimento é o processo no qual os indivíduos trocam mutuamente o seu conhecimento (implícito e explícito) criando, conjuntamente, novo conhecimento” (p. 118).

O conhecimento partilhado teve como base as metodologias utilizadas, os horários de cada professor, as planificações anuais de cada ano de escolaridade, os manuais adotados pela instituição escolar e o feedback de cada turma. Desde logo, verificou-se que se iria adquirir bastantes conhecimentos pelo facto de serem dois professores cooperantes completamente diferentes no que concerne às estratégias e metodologias utilizadas em contexto escolar.

Enquanto estudante, partilhou-se experiências de estágios na área da educação. Nomeadamente, as estratégias utilizadas anteriormente em sala de aula (visitas de estudo, visitas de campo, tecnologia, método tradicional, entre outras) como também a ligação à temática das emoções.

O professor cooperante da área de Português enfatiza a oralidade destacando o primeiro objetivo do documento Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico. Ou seja, proporciona aos alunos vários momentos de diálogo com o objetivo de reforçar a compreensão, a retenção da informação essencial e a produção de enunciados orais em diversos contextos (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015).

Um outro documento que o professor se orientava era o Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico – Oral. Atualmente o ensino foca-se na escrita, deixando em destaque a oralidade. Este fenómeno deve-se à complexidade que envolve a oralidade, nomeadamente, ao facto deste domínio ser definido como algo não registado e espontâneo. Como futura profissional da educação, considera-se impensável a ausência do domínio da oralidade pois, geralmente, se um aluno sabe dialogar corretamente, saberá escrever de igual forma (Silva, Viegas, Duarte, & Veloso, 2011).

Enquanto, a Professora de HGP, também Diretora de Turma de uma das turmas do 5.º ano de escolaridade e docente da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, apresenta várias estratégias e metodologias para lecionar uma aula como também os desafios enquanto profissionais que podemos vivenciar. Desde logo, a professora sugeriu uma leitura breve acerca dos autores Khortagen (s/d), Bandura (1925) e de Vygotsky (1896-1934). Os autores defendem a relação entre professor-aluno, pedagogia na formação dos docentes,

desenvolvimento profissional, a psicologia e a reflexão dos docentes nos diversos ciclos de escolaridade.

No decorrer do estágio surgiram vários momentos em que foi colocado em prática as metodologias/ estratégias dos autores anteriormente referidos. Uma das situações foi o par pedagógico chamar atenção ao aluno devido ao mau comportamento que estava a ter em sala de aula. Porém, o par pedagógico focou-se cerca de um minuto no seu comportamento colocando o aluno com alguma pressão. Khortagen (2012) defende que se deve chamar o aluno atenção, mas que deverá ocupar pouco tempo da aula.

A leitura foi essencial para a aquisição de conhecimentos e crescimento a nível profissional. Uma vez que, com as perspetivas de vários autores, alargaram o pensamento crítico. A Professora titular valorizava a relação interpessoal entre os professores e os alunos, dando especial atenção à temática das emoções. A sua dissertação focou-se na temática das emoções. Neste momento, apoiou imenso a presente investigação e, em conversas informais, surgiu a discussão de imensas ideias acerca de Daniel Goleman (1996), Freitas- Magalhães (1966), António Damásio (1994), entre outros investigadores da área da Inteligência Emocional. Estas ideias baseiam-se na forma como é que a inteligência emocional influencia as aprendizagens dos alunos. Com base na experiência profissional da professora titular, esta defende que têm um papel fulcral nas aquisições de aprendizagem e no bem-estar dos alunos.

No decorrer das intervenções, os professores cooperantes questionaram se havia interesse em corrigir testes e trabalhos dos alunos. A resposta foi positiva e vivenciou-se, uma vez mais, os diferentes métodos de trabalho dos professores. Enquanto o Professor da área de Português não tinha qualquer critério de avaliação para além das comparações entre alunos e classificações do período anterior. A Professora de HGP já apresentava vários critérios e parâmetros. É importante salientar que todas as avaliações apresentadas foram de carácter interno e, à exceção das classificações de Português, foram discutidas antes de serem apresentadas aos alunos.

Na última semana de intervenção, a professora titular de HGP propôs a elaboração de fichas de avaliação. Foi um desafio e um crescimento enquanto futura profissional da educação. O desafio foi bem-sucedido. Nunca se tinha realizado fichas de avaliação e a reflexão também na sua realização foi fundamental. Também surgiu a oportunidade de elaborar as fichas de avaliação adaptadas ao abrigo do Decreto-Lei 54. Considera-se um desafio adaptar a ficha às características dos alunos. O feedback das classificações dos alunos já tinha sido partilhado. As fichas de avaliação corresponderam à realidade/ conhecimento dos mesmos.

No decorrer do estágio surgiu o convite de observar aulas do 3.º CEB, uma aula de português do 7.º ano e uma aula de História e de Desenvolvimento e Cidadania do 8.º ano. Assistiu-se a três aulas de dois anos de escolaridade distintos e de dois professores diferentes. Adquire-se muito ao observar. De facto, a perspetiva de aluno é totalmente diferente a de um professor. Aprendeu-se o quanto a linguagem corporal transmite uma mensagem positiva e/ou negativa aos alunos. Sem dúvida que lecionar aulas ao 1.º CEB são totalmente diferente a lecionar ao 2.º CEB e ao 3.º CEB. Em reunião, discutiu-se com os professores acerca das dificuldades que os alunos apresentam quando chegam ao 3.º CEB e, mais uma vez, surgiu um contexto de partilha de conhecimentos.

Um professor de um determinado ciclo deveria de assistir às aulas dos ciclos anteriores e dos ciclos seguintes com o objetivo de aperfeiçoar a sua partilha de conhecimentos para com os alunos e para que estes não sintam dificuldades quando transitam para um novo ciclo.

Em relação às semanas de intervenção implementadas, surgiu algumas dificuldades e desafios na organização enquanto planificava as atividades como também quando as lecionava. Tendo uma reflexão no decorrer do percurso académico, mais especificamente, na licenciatura, em contexto pré-escolar e em 1.º CEB e no mestrado. O apoio que se presta a cada aluno é totalmente diferente quando se leciona no 2.º CEB devido ao tempo que o docente está em contacto com o grupo de alunos e/ou com a turma. De facto, a gestão de tempo é um aspeto que o docente deve ter em consideração devido aos conteúdos que são propostos abordar, no Programa e Metas Curriculares de Português e Programa de História e Geografia de Portugal. Os professores cooperantes referem que os conteúdos propostos pelo Ministério de Educação eram muitos comparativamente ao tempo que cada turma tem numa determinada disciplina.

Como foi referido anteriormente, uma outra dificuldade foi o facto de as turmas apresentarem características muito diferentes entre si. No que concerne ao ritmo de aprendizagem, às atitudes e valores, às curiosidades e dificuldades num determinado conteúdo. Foi um desafio ter de adaptar estratégias de aprendizagem e metodologias para cada turma, como exemplo, uma turma que apresentava menos dificuldades de aprendizagem proponha atividades mais autónomas, sendo que auxiliava individualmente. A planificação, documento orientador e flexível, foi fulcral neste aspeto. É essencial que o professor tenha objetivos para com os alunos, que planifique e o que realmente vão aprender (Serrazinha, 2012).

No que concerne à prática na área de português, a tecnologia foi um auxílio com base no site da editora dos manuais dos alunos. Observou-se que é importante devido à proximidade que os alunos têm com a tecnologia no seu quotidiano. Porém, não substitui o papel do professor. Assim, as aulas tinham dois momentos: o primeiro momento em que o professor apresentava um papel participativo e um segundo momento o recurso à tecnologia, sendo que os alunos passavam a ter um papel mais ativo e participativo com a interação com a tecnologia nos diversos domínios de português.

As aulas de HGP focaram-se no papel do professor ativo. Este método era defendido pela professora titular uma vez que considera ser o único método para alcançar o pretendido no Programa de História e Geografia no 2.º Ciclo. De um modo geral, iniciava-se a aula com uma revisão da aula anterior, lecionava matéria nova e, por fim, aos alunos para resolviam os exercícios no caderno de atividades e/ou no manual. Os vídeos que disponibilizados à turma estavam relacionados com imagens reais para que os alunos tivessem uma maior perspetiva dos conteúdos abordados.

Finaliza-se a reflexão com um momento marcante. No programa orientador de Cidadania e Desenvolvimento, no terceiro grupo é sugerido como uma escolha opcional o domínio do voluntariado (Ensino Básico e Ensino Secundário - Cidadania e Desenvolvimento) Quando se aborda este domínio, muitas das vezes, exemplifica-se com os Bombeiros Voluntários ou até mesmo com o Banco Alimentar. Não se nega que seja um bom exemplo visto que está muito presente na vida dos alunos. A partir de 2020, irei colocá-lo no primeiro grupo desta disciplina.

No presente Agrupamento, havia uma aluna do 9.º ano que sofria de leucemia mieloide aguda. Todos os professores que referiam o nome dela e a descreviam era sempre com um brilho nos olhos. Ela pedia aos professores para aprender, muitas das aulas foram presenciadas por ela, por videochamada, visto que se encontrava hospitalizada. No dia 4 de janeiro de 2020, iria haver um concerto solidário no Centro Cultural da localidade. Este concerto foi organizado pelos professores do Agrupamento para ajudar a aluna e os pais nesta fase tão difícil (Rede Regional, 2020).

Não existe maior dor de não a ter conhecido, não existe maior vontade de ser futura profissional de educação.

1.3.5.2. Reflexão – estágio à distância.

A presente reflexão inicia-se com uma breve contextualização em relação à atualidade e, conseqüentemente, à mudança do ensino. De seguida, um momento de reflexão acerca do período de estágio desde a observação até às práticas lecionadas.

No dia 17 de novembro de 2019, em Wuhan, aconteceu algo que iria marcar a História do Mundo. Todas as áreas de investigação (educação, medicina, sociologia, tecnologia, comunicação, entre outras) tiveram que se adaptar a uma nova realidade. Foi nesse dia que foi detetado o primeiro caso de Corona Vírus no Mundo (DGS | Coronavírus, 2020).

A população, de qualquer parte do Mundo, nunca iria pensar que o surto chegaria aos seus países, às suas áreas de residência. A verdade era que todos nós estávamos enganados. A expressão popular portuguesa “num fechar e abrir de olhos” nunca teve tanto sentido no que concerne à dimensão que o surto teve em qualquer parte do Mundo (Painel da Doença de Coronavírus da OMS (COVID-19, 2020).

Em Portugal, no início do mês de março, surgiram os primeiros casos do novo vírus. Enquanto cidadã portuguesa, apenas tinha uma pequena consciência da nova realidade. Obtive alguma perceção quando recebi no meu e-mail institucional um comunicado da Escola Superior de Educação de Santarém a suspender as aulas presenciais. A partir desse momento, tudo mudou: a rotina (deslocação até à escola, casa, local de trabalho e aos fins de semana ir a Leiria), os hábitos, o lazer (que passou a ser exclusivamente na minha habitação), o local de estudo (deixou de ser a biblioteca).

A partir de março sentiu-se o luto, tanto ao nível pessoal como profissional. O luto que, por vezes, está associado à morte, neste caso, associado à perda (Genezini, 2009). Segundo Worden (1998, citado por Genezini, 2009), a perda influencia o comportamento do ser humano nos seus “sentimentos”, “cognições”, “comportamentos” e “sensações físicas” (Genezini, 2009, p. 323). As categorias anteriormente referidas levaram-me à reflexão da questão “e agora?” acompanhada com incertezas e dúvidas de um futuro a curto prazo. Esta questão foi respondida durante um comunicado do Primeiro Ministro, António Costa, quando este comunicava à população portuguesa que, independentemente das medidas implementadas, serão sempre as melhores medidas que se podem adotar na situação de Estado Emergência que o país atravessa (Governo dá parecer favorável a decreto presidencial sobre estado de emergência, 2020).

A nova realidade do Mundo também influenciou a área da Educação. Os profissionais desta área tiveram que se adaptar a uma nova realidade. A escola passou a ser numa divisão

da casa e a aula que era realizada com a presença física tanto do professor como do aluno, ficou limitada apenas à voz transmitida através de um recurso tecnológico.

Para além das aulas síncronas proporcionadas pelos agrupamentos escolares, a área da comunicação uniu-se à área da educação e criaram um programa #EstudoEmCasa com o objetivo de chegar a todos os alunos, caso estes não tenham a possibilidade de obter recursos tecnológicos. O programa que se iniciou no dia 20 de abril de 2020 destina-se aos alunos do ensino básico, desde o 1.º ano de escolaridade até ao 9.º ano, em aulas de duração de 30 minutos (#EstudoEmCasa, 2020).

Enquanto futura profissional de educação, considera-se que o programa #EstudoEmCasa foi essencial na aprendizagem, uma vez que, para além das aulas que se assistiam do 2.º Ciclo do Ensino Básico da disciplina de Português e de HGP, também se assiste às aulas destinadas ao 1.º Ciclo do Ensino Básico e às do 3.º Ciclo do Ensino Básico. É importante que o profissional de educação tenha em consideração as transições entre ciclos em relação aos conteúdos que já adquiriram, aos que estão em processo de desenvolvimento e os conteúdos e conceitos que o aluno irá construir ao longo das suas aprendizagens escolares (Lopes & Ribeiro, 2018). Também se torna crucial, não esquecendo as Metas e os Programas Curriculares de outras disciplinas, assistir às aulas de outras áreas para compilar conteúdos e reforçar os conceitos de interdisciplinaridade.

O presente estágio foi estruturado com as fases dos estágios anteriormente realizados: observação, semana partilhada e semanas intercaladas com o meu par de estágio.

A informação que se obteve da professora coordenadora do curso foi que se iria continuar com os mesmos locais de estágio. Esta informação foi recebida com grande entusiasmo tanto pelo par pedagógico como pelos professores cooperantes. Pois, no último estágio a relação entre professoras estagiárias e os professores cooperantes foi muito bem-sucedida em todos os aspetos. Assim, conhecendo todos os intervenientes tudo seria e foi mais compreensível e facilitador mesmo com o fator da distância.

É importante salientar que a metodologia de teletrabalho é um método cada vez mais utilizado por empresas de diversas áreas. Este método apresenta várias vantagens como a organização do trabalhador, desenvolve a autonomia, há uma maior gestão de tempo, entre outras vantagens (Tremblay, 2002). E é com este método que o estágio estava a ser realizado.

No que concerne ao ensino à distância, presente no Decreto-Lei n.º 55/2018, ou seja, não é um decreto apenas implementado devido à situação atual do país. Tem como intuito proporcionar ao aluno apoio educativo caso este não tenha a possibilidade de frequentar as aulas presencialmente e o possa fazer através da tecnologia (Direção-Geral da Educação).

Antes do estágio ter iniciado, contactou-se os professores cooperantes para obter mais informações, nomeadamente, a plataforma que o agrupamento adotou para a realização das aulas, o horário escolar de cada professor, as metodologias que estavam a lecionar e como estava a correr este novo desafio.

A professora titular de História e Geografia de Portugal optou a estratégia do 6.º ano de escolaridade ter apenas uma aula síncrona por semana com base nos conteúdos e conceitos lecionados no programa #EstudoEmCasa. Também sugeriu aos alunos que completassem um guião de cada aula do programa #EstudoEmCasa acerca dos conteúdos e conceitos abordados. Consequentemente, desafiou-nos para que corrigíssemos os guiões e enviássemos os critérios de avaliação. Este desafio foi aceite!

Em relação ao 5.º ano de escolaridade, a professora titular optou por acrescentar uma aula síncrona, tendo os alunos duas aulas síncronas por semana. A decisão tem como fundamento o facto do programa #EstudoEmCasa ter iniciado as aulas com conteúdos e conceitos mais avançados no Programa e Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal do que aqueles que a professora estava a lecionar.

A professora titular desafiava o todas as semanas e, tal como aconteceu no estágio anterior, em elaborar uma ficha de avaliação. A ficha de avaliação foi elaborada e realizada pelos alunos na plataforma Microsoft Teams. Realça-se que, todas as semanas, numa equipa da plataforma anteriormente mencionada, havia a realização de duas reuniões entre professores no qual esclarecemos e partilhamos ideias, informações, curiosidades e vivências acerca da tecnologia.

Relativamente ao professor cooperante de português, não optou por acompanhar a matéria lecionada no programa #EstudoEmCasa mas sim a planificação do agrupamento aprovada para o presente ano letivo. A sua metodologia de ensino continuava a reforçar a oralidade dos alunos. Contudo, o professor optou por não realizar nenhuma ficha de avaliação e as classificações do 3.º Período tinham como base as avaliações do 2.º Período do ano letivo. A participação nas aulas síncronas foi uma mais-valia para a avaliação dos alunos.

Na semana da observação do estágio, a professora titular de História e Geografia de Portugal comunicou aos alunos o número de aulas síncronas que se iam realizar como também informou que seriam avaliados através de uma ficha de avaliação realizada pelas professoras estagiárias. Relativamente ao professor cooperante de Português, lecionou as suas aulas corrigindo o trabalho sugerido aos alunos no decorrer do Estado de Emergência, ou seja, correção de umas fichas presentes no caderno de atividades. O professor utilizou

apenas o microfone para a realização da correção, dando algumas indicações lexicais, fonéticas e de sintaxe.

No decorrer da semana partilhada, continuámos com as ideias de cada professor para esta nova mudança. Em História e Geografia de Portugal reforçou-se a importância da realização dos guiões do Programa #EstudoemCasa e, para tal, exemplificou-se e explicou-se como se envia um e-mail e como se anexa um ficheiro. Nas aulas de Português optou-se pela continuação da correção das fichas de avaliação.

A professora titular foi extraordinária, pois desafiava, proporcionando momentos de reflexão, tanto na correção de trabalhos, de fichas de avaliação como também no uso de diversas ferramentas tecnológicas.

Na primeira semana de intervenção optou-se por lecionar as aulas apenas com recurso a uma apresentação de Power Point com auxílio do manual. Nestas aulas, o papel do professor foi ativo e os alunos apresentam um papel passivo. Assim, no decorrer das apresentações questionou-se aos alunos acerca de vários conceitos e conteúdos como também na segunda semana de intervenção recorreu-se à ferramenta Kahoot! para que os alunos reforçassem os conceitos e aprendessem a brincar. Esta metodologia de aprender a brincar é estudada por vários investigadores e as vantagens analisadas no decorrer da aula foi de espontaneidade dos alunos, a capacidade de resposta, visto que, apenas tinham dez segundos para responder a cada questão, o aluno participa de forma ativa e autónoma (Fortuna, 2018).

Um obstáculo ao utilizar estratégias mais dinâmicas com recurso a uma ferramenta tecnológica, neste caso, Kahoot! foi o facto de não se estar fisicamente com o aluno para poder auxiliar nesta tarefa. Para ultrapassar este obstáculo, realizou-se esta atividade ocupando uma aula sendo que, em cinco minutos exemplificou-se a entrada da ferramenta e explicando as regras do jogo e dez minutos para os alunos entrarem no jogo e auxiliar algum aluno que tenha dificuldade nas tecnologias. No restante tempo da aula, os alunos realizam o jogo.

Em relação à disciplina de Português, como a metodologia do professor cooperante foi diferente, analisou-se vários textos poéticos que o manual proporciona como também realizar exercícios do manual e do caderno de atividades do aluno. Nas aulas de Português alguns alunos, principalmente, um aluno que frequentava o 5.º ano de escolaridade, nas aulas presenciais tinha como características a timidez e não participava nas aulas presenciais, com o ensino a distância, o aluno participa mais, dando respostas quase sempre corretas. No que concerne a conteúdos e conceitos novos para o aluno em todos os domínios desta área,

apresentou-se Power Points com o intuito de cativar a atenção e motivação dos alunos nos domínios.

Quando se partilha o conhecimento com os alunos acerca do texto poético e as suas características, analisou-se o texto poético A Nau Catrineta de Almeida Garrett. Ao ler o poema o par pedagógico colocou-se na posição de um aluno de 6.º ano de escolaridade e refletiu acerca da interpretação. De facto, era difícil de compreender. Uma vez que, a planificação é um documento flexível com o intuito de gerir a questão do tempo, melhorar o ensino-aprendizagem, identificar os recursos que serão utilizados (Stipanov, 2006), adaptou-se estratégias de aprendizagem inserindo a visualização de um vídeo na plataforma Youtube. O feedback por parte dos alunos foi muito positivo no qual partilharam em grande grupo que “havia partes do texto poético que não tinham compreendido quando leram em casa, mas com a visualização do vídeo compreenderam”. Esta partilha por parte do aluno proporcionou um momento de reflexão acerca da melhor compreensão por parte dos alunos através do vídeo com animação em relação à compreensão baseada na leitura. Este acontecimento pode estar relacionado com o contacto que o aluno provavelmente tem com a tecnologia (Santos, 2016).

Para finalizar esta metodologia de ensino à distância é, sem dúvida um desafio para toda a comunidade educativa. Tenho o privilégio de vivenciar esta experiência no último estágio que, de facto, ficará marcado tanto ao nível pessoal, profissional e histórico.

Parte II - Investigação

2.1. Emoções

Salienta-se o facto da abordagem que se conhece em relação à temática das emoções ser de carater recente e complexa, pois, desde a Grécia Antiga, vários estudiosos apresentam várias teorias para responder ao objetivo da Psicologia, anteriormente referido. Da Grécia Antiga até ao século XIX, os investigadores na área da filosofia e da psicologia defendiam que as emoções podiam ser controladas pelo Homem através do ato de pensar. Até ao século XX, devido à época cartesiana, as emoções não foram aprofundadas. A partir do mesmo século, as emoções levaram os investigadores e cientistas a terem novas perspetivas que, até então, não foram estudadas e concluíram que é essencial que o Ser Humano que compreenda, conscientemente, as suas emoções, de forma a se relacionar com e no mundo (Casanova, Sequeira, & Silva, 2009).

A etimologia da palavra “emoção” deriva do latim, do verbo *emovere*, que significa colocar em movimento. Assim, as emoções movimentam os nossos comportamentos, tanto na forma de nos expressarmos, como também de sentirmos (Chabot, 2000). Perante a etimologia da palavra, “as emoções geram motivação, ou seja, traduzem-se em ações (internas ou externas) tendentes a promover sobrevivência, adaptação e bem-estar” (Vasco, 2013, p. 38). Desta forma, Vasco (2013) considera que as emoções não existem mas que são processos de “esquemas e episódios emocionais” (p. 38).

Em 2011, Gracioso mostrou que, na área da educação, as emoções vão influenciar na aprendizagem emocional do aluno de forma a que consigam lidar, de forma positiva ou negativa, com as emoções em situações porvindouras. Esta influência ocorre quando “os estímulos emocionais são mais poderosos que os racionais e, quando os primeiros ocorrem, tendem a dominar o processamento cerebral” (p.33). A ciência que relaciona as ciências da educação com as ciências da neurologia dá-se o nome de neuroeducação com objetivo principal de ultrapassar dificuldades na área da aprendizagem.

2.1.1. Teoria das emoções.

O objetivo da Psicologia, em relação ao estudo das emoções, foca-se na influência que as emoções têm nos comportamentos do ser humano e na compreensão a sua origem (Casanova, Sequeira, & Silva, 2009). Uma vez que, a temática das emoções é complexa (Magalhães, 2013), analisa-se mais do que uma teoria e/ou definição. Considera-se que, nenhuma das definições apresentadas é a mais correta, mas sim, que se completam entre si.

Sabe-se que todos os seres humanos como também todos os animais têm emoções. A diferença entre estes dois seres está relacionada com o facto de o ser humano possuir características no qual diferencia as emoções do ser humano às dos animais. Tais como, a cultura, princípios, criação de ambientes propícios à qualidade de vida evitando momentos desagradáveis, os ideias e os juízos (Damásio, 2001).

Gross, em 2010, analisou a obra *A Expressão das Emoções no Homem e nos Animais* de Charles Darwin (2009) de forma a realçar a doutrina de evolução e primitiva, tanto ao nível social como individual. Inicialmente apresenta uma imagem de um chimpanzé de forma a comparar a expressão facial de uma espécie animal com o ser humano (Imagem 8).



Imagem 8 - Chimpanzé desapontado e mal-humorado. Extraído da obra "A Expressão das Emoções no Homem e nos Animais".

Darwin (2009) iniciou o estudo nas expressões faciais ao fotografar rostos de diferentes faixas etárias. Ao observar os resultados, concluiu que havia uma taxonomia nesta temática.

Na mesma linha de pensamento e com base no estudo de Darwin (2009), Ekman mostrou a várias culturas rostos e solicitava que identificassem a emoção que cada pessoa estava a sentir na fotografia. Investigou tribos que não tinham contacto com o exterior e concluiu que, apesar da língua, da cultura, dos princípios e de todos os fatores, as emoções eram as mesmas segundo os seus rostos e as identificações (Goleman, 2005). A imagem 9 são os rostos da investigação que foram mostrados às pessoas de culturas diferentes. Por este motivo, Goleman (2005) intitula na sua obra um capítulo de *Emoções Universais*.



Imagem 9 - Expressões faciais de sete emoções básicas. Extraído da obra "Emoções Universais".

Segundo Damásio (2001), a base das emoções é a biologia, uma vez que, tem um papel regulador na qualidade do organismo, dependentemente da cultura, as emoções são inatas e evolutivas, estão relacionadas com o cérebro, são automáticas e influenciam o comportamento e os pensamentos. William (1884, citado por Vascos), as emoções englobam em obter “respostas de um sistema complexo, cujo objectivo é o de preparar o organismo para responder aos estímulos do meio que têm significativo evolutivo” com a finalidade de não ter apenas a capacidade de se sobreviver, mas sim da qualidade em o fazê-lo, principalmente, ao nível psicológico (Vasco, 2013, p. 38).

As emoções são determinantes para a qualidade de vida do ser humano e estão sempre presentes em todos os relacionamentos, sejam eles ao nível familiar, profissional, pessoal e/ou amoroso. Ekman (2011) enfatiza, também, as emoções nos comportamentos. Uma vez que, se uma pessoa reage a um determinado acontecimento, essa reação está relacionada com a emoção que a pessoa está a sentir naquele determinado momento. O facto de a pessoa reagir de uma determinada forma, seja ela qual for, algum tempo mais tarde pode lamentar a sua atitude (Ekman, 2011).

2.1.2. Emoções básicas.

As emoções podem-se dividir em três grupos/categorias e, consequentemente, subcategorias. Tal como acontece na definição do conceito, não há nenhuma divisão de grupos/categorias que se pode constatar que é a mais correta. De uma forma geral, as emoções podem ser universais ou primárias, sociais ou secundárias e de fundo ou instrumentais, dependente do autor.

As emoções primárias estão relacionadas com a sobrevivência ao nível interior e exterior do contexto e do meio, manifestam-se nos seres humanos apresentando um carater

“inato”, “transespacial e transtemporal” (Vasco, 2013, p.37). As emoções secundárias são vividas de forma posteriori às emoções primárias enquanto as emoções instrumentais provocam uma reação numa outra pessoa (Vasco, 2013).

As subcategorias das emoções são as que os autores mais discordam. Para Damásio (2001), as emoções universais ou primárias são seis: “alegria, tristeza, medo, cólera, surpresa ou aversão” (p.71). Enquanto as emoções sociais ou secundárias relacionam-se com “a vergonha, o ciúme, a culpa ou o orgulho” (p.72) e as emoções de fundo com as motivações, mal-estar, a calma, o bem-estar, prazer, tensão e dor (Damásio, 2001). No entanto, diversos autores identificam que as emoções primárias são oito: curiosidade, nojo, medo, alegria, tristeza, surpresa, zanga e vergonha.

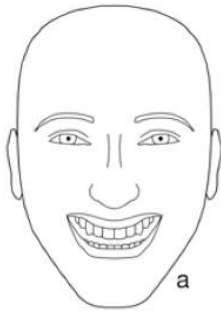
As seis emoções básicas estudadas nesta investigação são as seguintes: alegria, tristeza, nojo, raiva, medo e surpresa. As presentes emoções básicas são as emoções que serão aprofundadas e investigadas no capítulo seguinte como também analisadas nos próximos tópicos. As seis emoções básicas podem ser analisadas através da expressão facial das pessoas, como se pode verificar na imagem seguinte.

Salienta-se que análise de todas as expressões faciais, em cada emoção, têm como base a metodologia de um único autor – Miguel (2015). Esta escolha deve-se ao facto de manter a mesma linha de pensamento e de coerência.

2.1.2.1. Alegria.

A alegria é uma emoção básica/primária desejável por todas as pessoas, espontânea e, geralmente, tem como sinónimo a “felicidade, satisfação, otimismo, contentamento e prazer” (Arruda, 2014, p. 29). Esta emoção sucede de uma mudança de situação considerada negativa para positiva. Segundo Leord (2002), quando “se pergunta às pessoas se gostariam de estar ligadas a uma máquina que produzisse uma alegria permanente, a maior parte responde pela negativa (Leord, 2002, p. 102). Este facto está relacionado com a consciência que a presente emoção deriva de um acontecimento, sendo assim, uma reação da pessoa (Leord, 2002). Contudo, a alegria é uma emoção fulcral para todas as pessoas devido às sensações se vivencia, muitas das vezes, relacionados com os sinónimos anteriormente mencionados (Ferraz, Tavares & Zilberman, 2007).

Segundo Miguel (2015), no que concerne à expressão facial da alegria:



encontra-se o erguimento do músculo zigomático maior, que vai dos lábios até as bochechas, resultando na elevação típica do sorriso. A expressão autêntica da alegria ainda implica na contração de um músculo orbital que resulta no rebaixamento da pele entre as pálpebras e a sobrancelha. Pesquisas apontam que cerca de apenas 10% das pessoas conseguem contrair voluntariamente esse músculo para provocar uma expressão falseada de alegria (p.157)

Imagem 10 - Expressão facial de alegria, retirada de "Psicologia das emoções: uma proposta integrativa para compreender a expressão emocional" referido na bibliografia.

2.1.2.2. Tristeza.

A tristeza associa-se ao luto e posteriori à reflexão. Assim, é manifestado através de vivências relacionadas com desgostos, perdas, fracassos, entre outros, no qual nem sempre é uma emoção caracterizada como negativa (Strongman, 2004). No que concerne à fase da reflexão, Melo (2005) considera que é um processo de avaliação, favorecimento e de procura de relacionamento com o outro.

Relativamente à expressão facial, Miguel (2015) afirma que: “(...) incluem o rebaixamento das extremidades dos lábios, elevação leve das bochechas, resultando no aperto dos olhos, elevação do centro das sobrancelhas e inclinação das pálpebras superiores, geralmente acompanhada do olhar para baixo.” (p. 158).

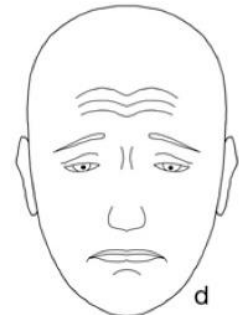


Imagem 11 - Expressão facial de tristeza, retirada de "Psicologia das emoções: uma proposta integrativa para compreender a expressão emocional" referido na bibliografia.

2.1.2.3. *Nojo.*

A emoção de nojo, muitas das vezes chamada de aversão, e, de acordo com Ekman (2003) surge quando uma pessoa atinge os três ou quatro anos de idade.

No que concerne à expressão facial, Miguel (2015) defende que: “tem-se o franzimento do nariz, rebaixamento das sobrancelhas (o que pode ser confundido com raiva), erguimento das pálpebras inferiores e erguimento das bochechas, resultado em contração dos lábios.” (p.158).

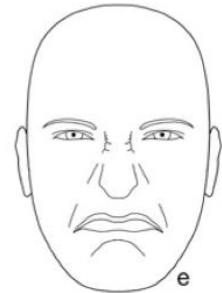


Imagem 12 - Expressão facial de nojo, retirada de "Psicologia das emoções: uma proposta integrativa para compreender a expressão emocional" referido na bibliografia.

2.1.2.4. *Raiva.*

Segundo Miguel, a raiva ocorre quando se depara “com um obstáculo avaliado como hostil, interferindo no que se está fazendo ou intencionando fazer” (Miguel, 2015, p.158).

Miguel (2015), relativamente à expressão facial considera que “corresponde ao rebaixamento das sobrancelhas em direção ao nariz. Além disso, ocorre abertura das pálpebras e tensão dos lábios” (p.158).

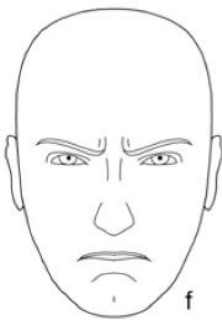


Imagem 13 - Expressão facial de raiva, retirada de "Psicologia das emoções: uma proposta integrativa para compreender a expressão emocional" referido na bibliografia.

2.1.2.5. *Medo.*

O medo está relacionado com o perigo e “tem a função de proteger os indivíduos de determinados riscos que possam ocorrer” (Arruda, 2014, p.32) No que concerne à fisiologia, Goleman (2006) realça esta emoção provoca a imobilização do corpo como também a sensação de frio, aceleração da respiração e do coração, rosto pálido, as mãos podem começar a ficarem frias e a tremer, aparecimento de arrepios e os músculos podem-se contrair. Em relação à expressão facial, Miguel (2015) afirma que:



abertura das pálpebras superiores e tensão leve das pálpebras inferiores, abertura da mandíbula, estiramento horizontal dos lábios e levantamento das sobrancelhas (...). Marsh, Adams Jr. e Kleck (2005) encontraram que a expressão facial do medo do adulto assemelha-se à face típica do bebê, sugerindo uma função adaptativa social associada a essa expressão, no sentido de busca de recebimento de cuidado e tratamento não agressivo. Tamietto, Geminiani, Genero e Gelder (2007) encontraram que mesmo pacientes com déficits de atenção são capazes de perceber informações de medo na postura corporal das outras pessoas de maneira mais rápida do que outras emoções (p.157).

Imagem 14 - Expressão facial de medo, retirada de "Psicologia das emoções: uma proposta integrativa para compreender a expressão emocional" referido na bibliografia.

2.1.2.6. Surpresa.

Segundo Queirós (2014), a emoção surpresa associa-se a um acontecimento inesperado. De acordo com Miguel (2015), a expressão facial característica desta emoção: “A ativação muscular da surpresa é muito semelhante ao medo (...), sendo que as sutis diferenças estão no não levantamento das pálpebras inferiores, na abertura da boca e no enrugamento da testa devido ao erguimento das sobrancelhas.” (p.157).

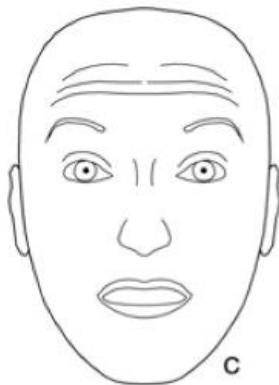


Imagem 15 - Expressão facial de surpresa, retirada de "Psicologia das emoções: uma proposta integrativa para compreender a expressão emocional" referido na bibliografia.

2.1.3. Emoções, sentimentos e afetos.

As emoções, os sentimentos e os afetos estão relacionados com o facto da distinção de vários conceitos que se relacionam entre si, mas que apresentam definições diferentes. Por vezes, os conceitos relacionados com as emoções, sentimentos e afetos são confundidos e torna-se importante distingui-los para uma maior compreensão do “eu” (Silva, 2010)

Em 2013, Magalhães afirma que nem todos os sentimentos se relacionam e se originam com as emoções, mas todas as emoções dão origem aos sentimentos. As diferenças entre estes conceitos estão relacionadas com a frequência, a duração e a intensidade de cada um. Deste modo, o Ser Humano, perante uma emoção, toma uma atitude rápida e intensa, consciente e/ou inconscientemente e automática. A maneira de agir, com base na emoção, perante uma determinada situação está relacionada com os processos experienciais, neuronais e motores (Magalhães, 2013).

Segundo Damásio (2001) defende que os sentimentos têm uma maior duração no tempo, é algo intrínseco e pessoal, como também têm como base a consciência e a experiência. A principal diferença entre as emoções e os sentimentos está relacionado com o facto de as emoções serem visíveis fisicamente enquanto, os sentimentos, são mais pessoais e, portanto, mais intrínsecos (Medeiro, 2017).

Os afetos têm um processo mais duradouro na sua evolução e são a estrutura do nível mental. Estes exprimem-se através das emoções e, conseqüentemente, originam uma repetição emocional. Assim, enquanto as emoções estão relacionadas com o presente, os afetos relacionam-se com o passado. Segundo Vandenberghe (2017), citado por Ribeiro (2020), “a teoria dos afetos seja uma ramificação radical dos estados culturais, ela não é cultural, mas material; não é social, mas animal; não é histórica, mas vital” (p.8).

2.2. Literacia Emocional

Segundo Steiner e Perry (2000), uma pessoa que consiga distanciar das suas emoções das pessoas que a rodeiam tem mais facilidade de contribuir para o bem-estar dessas mesmas pessoas, dando-lhes equilíbrio emocional. Para que tal aconteça, os autores defendem que o tempo é a palavra-chave para atingir o objetivo da literacia emocional, acompanhado pelo amor, no qual é necessário “abrir o coração, observar a paisagem emocional e assumir a responsabilidade” (p.75).

Relativamente à primeira fase do processo de formação da literacia emocional – abrir o coração – está relacionado com o facto do órgão reagir às emoções que as pessoas sentem. Uma pessoa apaixonada e alegre sente-se bem enquanto uma pessoa zangada e triste sente-se mal. Por este motivo, é importante a mostrar às pessoas o que se sente em relação ao amor. A segunda fase – observar a paisagem emocional – foca-se na consciência das emoções, nomeadamente, o motivo, a intensidade e o que se está a sentir. Nesta fase, o reconhecimento das próprias emoções e dos outros, a forma como podem estar relacionadas e influenciadas

com o meio envolvente é fulcral para contribuir para uma boa relação emocional. Por fim, mas não menos importante – assumir a responsabilidade – evidencia a mudança. Como por exemplo, quando surge um problema entre as pessoas “Todos terão de definir o problema, admitir as suas falhas, os seus erros, fazer reparações e decidir como proceder para alterar a situação” (Steiner & Perry, 2000, p. 77) benéfica para todos os intervenientes.

2.2.1. Inteligência emocional.

A conceção do conceito da palavra inteligência, por vezes, está muito relacionado com as seguintes características de uma pessoa: melhor, humano e inteligente. No entanto, a literatura científica tem vindo a distanciar o conceito à conceção de forma a diferenciar os vários tipos de inteligência, com base na experiência de vida das pessoas (Neto & Marujo, 2001). Bracey (2008) apresenta um exemplo para que possa ser mais esclarecedor: no decorrer de uma reunião, um dos elementos abandona o local por se sentir frustrado com um determinado assunto. Esta atitude não significa que o elemento que estava a participar na reunião era menos inteligente do que os restantes elementos que continuaram a participar nesta mesma reunião de uma forma ponderada e com capacidade de gerir as diversificadas situações. O que se trata aqui é da Inteligência Emocional (Bracey, 2008). Na mesma linha de pensamento, Goleman (1999) distingue a inteligência emocional e de inteligência académica, realçando que a primeira inteligência referida complementa a segunda. De uma forma generalista, as pessoas que obtêm bons resultados escolares têm tendência a trabalhar com as pessoas que possuem boas capacidades de inteligência emocional (Goleman, 1999).

A Inteligência Emocional surge quando uma pessoa tem consciência da realidade do seu presente e “sente-se bem consigo própria: não deseja poder ser outra pessoa, nem desdenha outras pessoas por não serem como ela. Sabe o que está a pensar e a sentir, mesmo que por vezes isso apenas signifique saber que não sabe” (James, 2019, p.9). Uma das características destas pessoas é a resiliência, seja ao nível pessoal ou profissional (James, 2019). Desta forma, é necessário que as pessoas conheçam as suas próprias inteligências interpessoais e intrapessoais, no qual Gardner considerou como sendo duas das inteligências múltiplas (Bracey, 2008). Em 1997, Martin e Boeck (1997), identificaram cinco capacidades/elementos da inteligência emocional, de uma forma numerada, de carácter parcial. A primeira capacidade/elemento identificado é o de “reconhecer as próprias emoções” (Martin & Boeck, 1997, p. 18) de forma a dominar, moderar e controlar emoções. A segunda capacidade/elemento referido é o de “sabes controlar as próprias emoções”

(Martin & Boeck, 1997, p. 18) tendo consciência que não se escolhe as emoções de um determinado momento e é necessário lidar com elas, sejam elas a tristeza ou o medo. De seguida, os autores mencionaram a utilização do “potencial existente” diretamente relacionado com “a perseverança, gostar de aprender, ter confiança em si mesmo e ser capaz de passar por cima da adversidade e da derrota” (Martin & Boeck, 1997, p. 19). A quarta capacidade/ elemento é “Saber pôr-se no lugar dos outros” (Martin & Boeck, 1997, p. 19) realçando a comunicação e a empatia com o intuito de ouvir e compreender o outro. Por fim, mas não menos importante, “Criar relações sociais” (Martin & Boeck, 1997, p. 19) de forma a contactar com o/s outro/s, seja num evento público, profissional ou de saúde (Martin & Boeck, 1997).

2.3. Análise de Documentos do Ministério da Educação

Sabe-se que os documentos do Ministério de Educação são implementados nas Instituições Escolares com o intuito de ir ao encontro das aprendizagens dos alunos, da faixa etária e do ano de escolaridade, em cada disciplina (MEC, 2012).

Os anos de escolaridade correspondentes ao Ensino Básico, no Sistema Educativo Português, incluem os 1.º, 2.º e 3 Ciclos, isto é, do 1.º ano ao 9.º ano de escolaridade (CDP, 2006).

O presente capítulo foca-se essencialmente no 2.º Ciclo de Escolaridade do Ensino Básico, ou seja, 5.º e 6.º ano de escolaridade. Segundo o Ministério de Educação e Ciência – Direção Geral de Educação (2012), as Metas do Ensino Básico do 2.º Ciclo relacionam-se com a graduação de aquisição de conhecimentos em diferentes áreas. Porém, defende que cada disciplina deve ser lecionada por um professor de uma determinada disciplina e cabe ao Diretor de Turma articular o currículo (MEC, 2012).

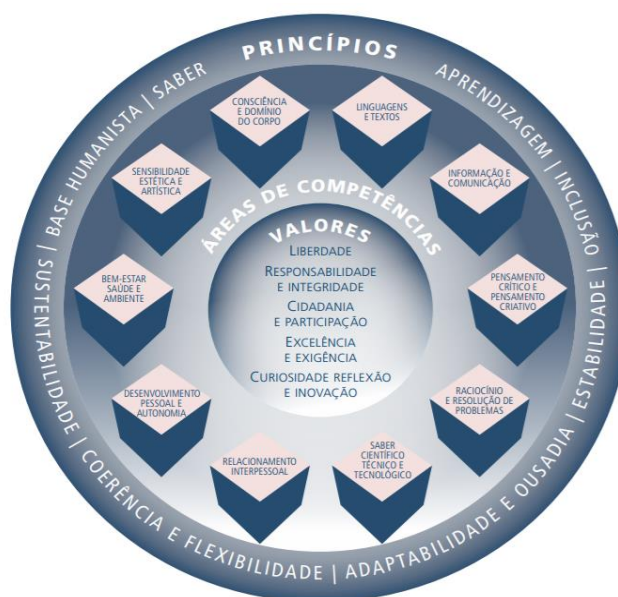
Desta forma, serão analisados documentos do Ministério de Educação destinados ao 2.º Ciclo do Ensino Básico com o objetivo de compreender se englobam os conhecimentos na área das emoções. Todos os documentos analisados estiveram como base a experiência nas Práticas de Ensino Supervisionadas da mestranda.

2.3.1. Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória.

O documento *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* entrou em vigor a 26 de julho de 2017 com o objetivo de preparar o aluno para a sua saída da escolaridade obrigatória, apresentando um caráter inclusivo e transversal. Em Portugal, a escolaridade obrigatória é até ao 12.º ano do Ensino Secundário ou se o aluno completar os seus 18 anos de idade (DRE, 2021).

No que concerne à estrutura do documento, este divide-se em seis partes fundamentais: a introdução, os princípios, a visão, os valores, as áreas de competência e as implicações práticas. Na figura 3, pode-se observar, de uma forma sistemática, o que foi referido anteriormente (*Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, 2017).

Imagem 16 - “Esquema concetual”
extraído do documento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.



Como se pode analisar na imagem 16, os princípios que o documento apresenta são oito, nomeadamente, a base humanista com o foco para a sociedade, o saber como algo firme e forte com base na compreensão, nas decisões e nas intervenções a vários níveis, a inclusão reforçando a ideia que a educação é para todos, “todos os alunos têm o direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos” (*Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, 2017, pág. 13), a coerência e a flexibilidade em relação ao currículo envolvendo situações reais, como por exemplo, o meio envolvente ou mesmo as experiências de vida de cada aluno, com foco na aprendizagem, adaptabilidade e ousadia no que concerne às atualizações de conhecimentos, a sustentabilidade tendo em conta a “inovação política, ética e científica (...) entre os sistemas social, económico e tecnológico e o Sistema da Terra” e a estabilidade através da evolução da área do saber (*Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, 2017).

De seguida, na imagem 17, é apresentado as áreas de competências. Segundo o documento em análise, as áreas de competências relacionam-se com as atitudes, capacidades e conhecimentos dos alunos.



Imagem 17 - “Esquema conceitual de competências” extraído do documento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

As áreas de competências apresentadas são adaptadas a todas as áreas/disciplinas curriculares, não apresentando nenhum grau hierárquico, tendo, assim, o mesmo grau de importância. A primeira área de competência apresentada no documento é a linguagem e textos, de seguida, a informação e comunicação, o raciocínio e resolução de problemas, o pensamento crítico e o pensamento criativo, o relacionamento interpessoal, o desenvolvimento pessoal e autonomia, o bem-estar, saúde e ambiente, a sensibilidade estética e artística, o saber científico, técnico e tecnológico e, por fim, mas não menos importante, a consciência e domínio do corpo (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, 2017).

Relativamente aos valores, numa perspetiva ética e comportamental com base nas crenças, são apresentados os seguintes: responsabilidade e integridade perante si próprio e a sociedade, a excelência e exigência em relação à consciência, curiosidade, reflexão e inovação, criatividade e no espírito crítico, a cidadania e participação tendo como princípio os direitos humanos e a liberdade em “Manifestar a autonomia pessoal centrada nos direitos humanos, na democracia, na cidadania, na equidade, no respeito mútuo, na livre escolha e no bem comum (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, 2017, pág. 17).

No que concerne à visão de um aluno que termine a escolaridade obrigatória prevê-se que o jovem tenha conhecimento e que respeite a sociedade, os direitos e a democracia, negue a exclusão social e a discriminação, seja solidário e aberto a novas aprendizagens ao nível social e pessoal, tenha a capacidade de ser consciente, autónomo, livre, crítico, colaborativo, responsável, criativo e comunicativo, capacidade de gerir as mudanças e que seja capaz de questionar, avaliar, analisar, decidir, criar hipóteses às diversidades literárias (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, 2017).

Analisando o presente documento do Ministério da Educação- O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória – em relação à temática da investigação consta-se que, diretamente, não está identificada. Porém, analisando a estrutura do documento, mais

especificamente, os princípios, a visão, os valores e as áreas de competências, de uma forma geral, desenvolve-se a temática das emoções numa preocupação com o futuro do aluno em contato com diversas áreas pessoais e profissionais, meios envolventes e a sociedade, na saída da escolaridade obrigatória.

2.3.2. Aprendizagens essenciais.

O documento Aprendizagens Essenciais encontra-se articulado com o documento anteriormente analisado – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória. Cada documento de Aprendizagens Essenciais destina-se a cada ano de escolaridade como também a cada disciplina (Aprendizagens Essenciais de Português – 5.º ano, 2018).

No que concerne à estrutura do documento, iniciam com apresentação do objetivo pretendido para cada disciplina e para cada ano e antes de ser apresentado a Operacionalização das Aprendizagens Essenciais, no qual, em cada Organizador Domínio, é apresentado o Organizador, os Conhecimentos, Capacidades e Atitudes, as Ações Estratégicas de Ensino Orientadas para o Perfil dos Alunos e os Descritores do Perfil dos Alunos, é identificado as Áreas de Competências do Perfil dos Alunos (ACPA) (Aprendizagens Essenciais de História e Geografia de Portugal – 5.º ano, 2018).

As áreas de competências anteriormente mencionadas são as seguintes: A- Linguagem e textos; B- Informação e Comunicação; C- Raciocínio e Resolução de Problemas; D- Pensamento Crítico e Pensamento Criativo; E- Relacionamento Interpessoal; F- Desenvolvimento Pessoal e Autonomia; G- Bem-estar, Saúde e Ambiente; H- Sensibilidade Estética e Artística; I- Saber Científico, Técnico e Tecnológico; J – Consciência e Domínio do Copo (Aprendizagens Essenciais de Português – 6.º ano, 2018).

Ao analisar o presente documento constata-se que relaciona os domínios e os conteúdos do currículo escolar com estratégias que os alunos deverão praticar com base no documento do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Aprendizagens Essenciais de História e Geografia de Portugal – 6.º ano, 2018) Deste modo, os documentos de Aprendizagem Essencial de todas as disciplinas tratam da temática das emoções de forma generalista tendo em conta apenas as áreas de competências em alguns domínios.

2.3.3. Estratégia nacional de educação para a cidadania.

O documento Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania foi implementado em todas as instituições escolares do país, de caráter privado e público, no ano letivo 2017/2018 (Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, 2017).

O presente documento do Ministério da Educação está inserido no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, juntamente com os documentos anteriormente analisados. Ao contrário do documento das Aprendizagens Essenciais, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania foca-se em Ciclos e no Ensino Secundário, em vez de, anos de escolaridade. No 1.º CEB os domínios abordados têm como base a transversalidade, no 2.º CEB com a disciplina e a autonomia e no ensino secundário relaciona-se todas as disciplinas e componentes da área em que o aluno selecionou no ensino (Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, 2017).

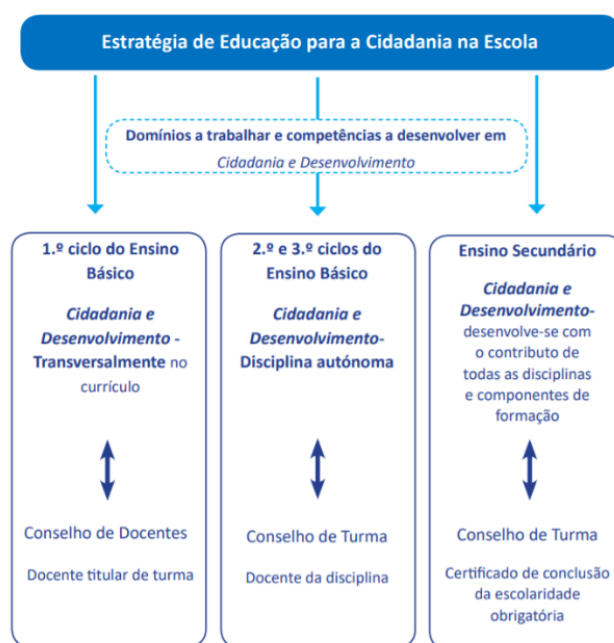


Imagem 18 - Esquema de “Estratégia de Educação para a Cidadania na Escola” extraído do documento Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.

O documento aborda três eixos fundamentais de desenvolvimento do aluno: relação pessoal numa perspetiva cívica, relação interpessoal e relação intercultural e social. Os domínios lecionados em cada ciclo agrupam-se em três grupos. O primeiro grupo destina-se a todos os anos de escolaridade, o segundo grupo apenas a dois ciclos do ensino básico e o documento apresenta o terceiro grupo de uma forma opcional, no qual, pode ser lecionado

de acordo ao meio envolvente em que está inserido a instituição escolar (Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, 2017).

Analisando o documento, uma vez mais, não é desenvolvido a literacia emocional de uma forma específica e aprofundada, mas sim surge, caso o ambiente de sala de aula assim o proporcionar, de uma forma natural e espontânea através de partilhas de experiência de vida ou até mesmo de opinião, como de uma aula de uma outra disciplina se tratasse.



Imagem 19 - “Domínios da Educação para a cidadania” extraído do documento Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.

2.4. Investigação

O presente estudo surgiu no âmbito do Mestrado no 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB no Politécnico de Santarém - Escola Superior de Educação, ano letivo 2019/2020. Na unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) em 2.º CEB – Escola Básica, numa instituição da rede pública, com 167 (cento e sessenta e sete) alunos com idades compreendidas entre os 10 (dez) e 11 (onze) anos.

No decorrer do estágio, num dos momentos de avaliação da disciplina de Português, um aluno dirigiu-se à mestrandia e confidenciou que quando se sentia alegre adquiria mais facilmente as aprendizagens e quando se sentia triste não conseguia adquirir o mesmo nível de conhecimento dos conteúdos lecionados pelos professores de todas as disciplinas.

A partir desta evidência o foco na investigação e na recolha de informações acerca das temáticas das emoções e das aprendizagens foi fulcral para a presente investigação.

Mediante o exposto, a presente investigação tem como objetivo intrínseco estudar e compreender a ciência dos sujeitos tendo como base a reflexão e a rigorosidade dos dados obtidos de modo a ter maior consciencialização e contacto com a realidade. É importante ter em consideração que a realidade e, consequentemente, a razão e a verdade, podem ser influenciadas ao longo do tempo. Porém a interpretação de dados tem um papel fulcral porque torna o discurso preciso e, caso a Ciência esteja presente, torna-o universal (Pereira, 2012).

O presente estudo serve para compreender a influência que as Emoções apresentam nas aprendizagens escolares e responder às questões que foram surgindo ao longo deste processo através de inquéritos e de entrevistas semiestruturadas.

2.4.1. Metodologia da investigação.

Segundo Santos et al. (2019), o investigador apresenta um papel fulcral para todas as etapas da investigação, uma vez que, tem como base o conhecimento prévio acerca da investigação e, consequentemente, na escolha metodológica no qual pretende alcançar os resultados do seu estudo.

Com base no conhecimento prévio e com o intuito de escolher uma metodologia que fosse ao encontro dos objetivos apresentados nesta investigação, foram surgindo várias questões pertinentes ao longo de todas as etapas da investigação. Estas questões surgem como forma de reflexão, orientação, pensamento crítico, orientação e construção do saber.

Quivy e Campenhoudt (2013) mostraram que as questões têm com o intuito de justificar o objetivo (*como, para quê e o quê?*) e o sujeito (*o quê?*), escolher uma metodologia mais adequada (*como?*) e relacionar a problemática (*para quê?*).

2.4.2. Tipo de investigação.

O presente estudo é de carácter misto, uma vez que, os instrumentos de recolha de dados são de índole quantitativa e qualitativa. Segundo Reichardt e Cook (citado por Carmo & Ferreira, 2008), a investigação pode conter os dois paradigmas (quantitativa e qualitativa) de modo a completarem os objetivos do estudo. Assim, pretende-se investigar junto de diferentes participantes através de inquéritos e entrevistas semiestruturadas.

A escolha dos instrumentos de recolha de dados está relacionada com o facto de adequar os instrumentos ao público-alvo pretendido, de acordo com os fatores envolventes, nomeadamente, a duração do estágio e sem prejudicar os professores nem os alunos com o período de leção de aulas e o cumprimento do Programa e Metas Curriculares de cada disciplina. Os instrumentos de recolha de dados selecionados foram os inquéritos por questionário e entrevistas semiestruturadas.

No que concerne ao inquérito por questionário apresentado aos sujeitos da investigação é classificado por administração direta e indireta, visto que, é composto por respostas que são fornecidas aos sujeitos por parte do inquiridor (direta) como também os próprios sujeitos respondem ao inquérito de forma aberta (indireta), sem o inquiridor influenciar nas suas respostas com a explicação prévia do respetivo inquérito (Quivy & Campenhoudt, 2013).

Um outro instrumento de recolha de dados utilizado nesta investigação é a entrevista, mais especificamente, entrevista exploratória. Segundo Quivy e Campenhoudt (2013) distingue-se “três categorias de pessoas que podem ser interlocutores válidos” (Quivy & Campenhoudt, 2013, p. 71). A primeira categoria engloba interlocutores com especialização, docentes, investigadores na área em estudo com o objetivo que a pergunta de partida seja respondida com êxito, a segunda categoria insere-se interlocutores intitulados como “testemunhas privilegiadas” (Quivy & Campenhoudt, 2013, p. 71). Os interlocutores têm conhecimentos acerca do problema em estudo e, por fim, mas não menos importante, a terceira categoria em que envolve o público-alvo. A presente investigação foca-se essencialmente numa entrevista exploratória de primeira categoria.

2.4.3. Pergunta de partida e objetivos da investigação.

A investigação tem como propósito compreender como é que as emoções influenciam aprendizagem dos alunos do 2.º CEB. Com base no que foi mencionado anteriormente, a pergunta de partida da presente investigação é a seguinte: “Como se caracterizam e o que influencia as emoções dos alunos do 2.º CEB em contexto escolar?”.

Para esta investigação torna-se fulcral organizá-la. Para tal, delinearam-se as presentes questões de modo a orientar o estudo:

Q1. Qual é conhecimento emocional dos alunos?;

Q2. Quais são as emoções sentidas, pelos alunos do 5.º e 6.º ano de escolaridade, na sala de aula?;

Q3. Existe uma relação, percebida pelos docentes e alunos, entre as competências emocionais e as aprendizagens dos alunos?

Q4. Quais são as metodologias e/ou estratégias no ensino para o desenvolvimento das competências emocionais?;

Q5. Qual é a influência que o ensino a distância causou nas emoções do aluno com base na comparação presencial?.

2.4.4. Participantes da investigação.

Após a conclusão de todos os subcapítulos anteriores, decorre-se o momento da apresentação dos participantes da investigação. A investigação teve como participantes os alunos de duas turmas de 5.º ano de escolaridade, uma turma de Português e uma outra turma de HGP e, no que concerne ao 6.º ano de escolaridade, três turmas de HGP e duas turmas da disciplina de Português. Como se pode comparar com tópico 1.3.2 intitulado de caracterização das turmas do 2.º CEB de Português e HGP e a tabela 6, alguns alunos não participaram na investigação por não terem comparecido na aula.

| | 5. ° ano de escolaridade | | 6. ° ano de escolaridade | | |
|---------------|--------------------------|-----|--------------------------|-----|-------|
| | Português | HGP | Português | HGP | |
| Masculino (n) | 12 | 15 | 20 | 33 | |
| Feminino (n) | 8 | 12 | 21 | 31 | |
| Total | 20 | 27 | 41 | 64 | = 152 |

Tabela 6 - Caracterização dos participantes da investigação. Legenda: (n) – número de alunos.
 Nota: Os dados apresentados na tabela foram adquiridos no decorrer da realização da PES e da investigação pela mestranda.

A presente investigação também contou com as participações de uma professora do 2. ° CEB e uma psicóloga especializada na área das emoções.

No que concerne ao percurso escolar e/ou académico da professora, destaca-se situações históricas, como por exemplo, o 25 de abril e a reforma do Veiga Simão como também a influência que um professor pode ter na preferência das disciplinas por parte dos alunos, o facto do percurso académico ter sido marcado numa cidade distante, a mentalidade de ensino entre o campo e a cidade e os cursos de educação que a professora concluiu enquanto lecionava.

O seu percurso académico, profissional e/ou pessoal também está muito marcado com, uma vez mais, a época histórica anteriormente referida e como influenciou o ensino realçando o facto dos docentes, naquela altura, baterem nos alunos como também a visão das alunas estudarem num colégio de freiras, as classes das famílias (baixa, média e alta).

O percurso académico e profissional da psicóloga iniciou-se na área da fotografia em Lisboa e, por motivos pessoais, concluiu os seus estudos na cidade perto da sua residência e, só mais tarde, o curso de psicologia. É uma pessoa que se interessa em participar em formações, mas confessa que tem preferência na metodologia presencial em vez do ensino a distância, com o intuito de adquirir conhecimentos na área da psicologia (Anexo 14).

A profissional de psicologia realça os projetos que foi desenvolvendo ao longo da sua vida no qual contactou com o hospital, crianças e famílias com dificuldades ao nível financeiro e de saúde e fez com que alargasse o seu conhecimento na área da psicologia. No que concerne ao ensino, considera que o professor tem um papel fulcral na aquisição de aprendizagem do aluno afirmando, assim, que o professor influencia na aprendizagem (Anexo 15).

2.4.5. Procedimento.

A Investigação para o presente estudo ocorre em dois processos fulcrais no seu processo investigativo. A primeira fase realiza-se em contexto de PES, no ano letivo 2018/2019, numa Instituição Pública. Enquanto, numa segunda fase, o público-alvo centra-se num docente e um profissional de psicologia especializada na área das emoções.

O inquérito por questionário foi apresentado aos alunos no final do estágio curricular que correspondeu ao final do terceiro período escolar do ano letivo 2018/2019. O período em ocorreu a realização do inquérito por questionário foi marcado pela pandemia COVID-19. Esta situação tornou-se uma vantagem para a investigação porque deu a oportunidade de formar novas questões para o inquérito por questionário e, assim, tornar-se mais completo acerca desta temática completando com o que os alunos sentem com a metodologia do ensino a distância.

Por ser um período cronológico que marcou a pandemia do século, os questionários por inquérito foram realizados através da metodologia *Ensino a Distância*, no qual possibilitou que todos os alunos respondessem através do mesmo formato – *google forms* (Anexo G). A Câmara Municipal, no qual a instituição escolar estava inserida, também teve um papel fulcral, pois possibilitou que todos os alunos tivessem um computador para assistirem às aulas de todas as disciplinas e, conseqüentemente, que participassem nesta investigação. Antes da participação dos alunos ao inquérito, foi pedido uma autorização ao diretor de agrupamento, ao diretor da instituição escolar, aos diretores de turma, aos encarregados de educação e aos professores de português e de história e geografia de Portugal no qual, estes últimos, possuíam um papel de professores cooperantes na PES. Todas as respostas ao pedido de autorização foram aceites e, dessa maneira, o questionário por inquérito foi realizado.

Na última aula da disciplina de HGP e de Português foi explicado a finalidade do inquérito, os objetivos e a importância de todos os alunos respondessem ao mesmo. Na impossibilidade de algum aluno não estar presente na última aula de cada disciplina, remarcou-se um novo horário para que o aluno tivesse a oportunidade de responder. Contudo, nove alunos não responderam ao inquérito por questionário devido à indisponibilidade por parte dos alunos na remarcação do horário.

Relativamente ao Instrumento de Recolha de Dados por entrevista exploratória, os sujeitos entrevistados foram um docente de Educação, mais especificamente, a professora titular de HGP e uma psicóloga especialista na área das emoções. As entrevistas foram

realizadas pela plataforma de *Zoom*, uma vez que a Direção Geral de Saúde recomendava distanciamento social e o país encontrava-se em Estado de Emergência. Para que se fosse realizada com sucesso, foi necessário elaborar um guião de entrevista (Anexo I) e testar a plataforma *Zoom* de forma que não ocorresse nenhum erro informático. As entrevistadas foram convidadas através de um *e-mail* no qual apresentava a mestrandia, contextualizava a investigação e apresentava a finalidade da investigação.

2.4.6. Análise e discussão de resultados.

Os resultados obtidos através dos inquéritos por questionário (Anexo H e I) e das entrevistas exploratórias (Anexo K, L, M, N e O) têm como finalidade responder à pergunta de partida e às questões da investigação. Primeiramente será apresentada análise e discussão de resultados de forma a responder à pergunta de partida e às questões e seguidamente serão apresentados análise dos restantes dados no qual não respondem de forma direta ao que anteriormente se pretende, mas que se completam de forma a entender algumas respostas obtidas.

A primeira questão apresentada (Q1) – Qual é conhecimento emocional dos alunos? – no que concerne ao inquérito por questionário, foram respondidas através das perguntas numeradas de dois a cinco focando-se essencialmente na conceção do aluno acerca das cinco emoções básicas (medo, tristeza, alegria, nojo e surpresa). Assim, a segunda pergunta do inquérito: *O que entendes por medo?* cerca de 32% (N=48) não respondeu à questão colocada ou respondeu de uma forma geral, 24% (N=37) entende que medo é ter receio, 14% (N=22) associa ao susto. Ainda nesta mesma pergunta. Os restantes alunos, associaram o medo à tristeza, ao perigo, ao descontrolo, ao nervosismo como também associaram ao facto de não atingirem os objetivos às preocupações escolares (Anexo P).

Segundo Melo (2005, citado por Arruda, 2015), o medo manifesta-se através do “retraimento social, a apatia, a tristeza ou mesmo a dificuldade para se concentrar no trabalho ou em brincadeiras” (p.34). Desta forma, o descontrolo, o perigo e as preocupações encontram-se nas manifestações relacionadas com esta emoção.

A terceira pergunta do inquérito *O que sentes quando tens a emoção do nojo?*, os alunos também associam a outras emoções como aconteceu na resposta anterior. Assim, 79% (N=127) alunos responderam de uma forma geral e/ou não responderam à questão colocada, 12% (N=19) consideram que o nojo é sentir estranheza e os restantes alunos associam à tristeza, à raiva, ao facto de ficarem surpresos, ao medo e ao ódio. De acordo com Miguel

(2015), esta emoção aparece antes dos quatro anos de idade associada ao desgosto de acontecimentos indesejáveis e após os quatro anos de idade associa-se a “objetos considerados repulsivos e indesejáveis, com a tendência subsequente de expulsão ou remoção do objeto” (p. 153). No qual vai ao encontro da estranheza respondida pelos alunos (Anexo Q).

Relativamente à quarta pergunta do inquérito – *O que sentes quando estás alegre?* - 12% (N=7) responderam que se sentem realizados, 4% (N=2) sentem ansiedade e, com a mesma percentagem e, assim, o mesmo número de alunos, 4% (N=2) responderam que se sentem motivados. Nesta pergunta cerca de 48% (N=47) responderam de forma geral ou não responderam à pergunta (Anexo R).

Segundo Arruda (2015), a emoção de alegria, geralmente “recompensa os esforços do indivíduo e as suas conquistas, facilita a resolução de problemas e a criatividade e tende a suavizar os efeitos do stress”. Comparando os dados obtidos com a autora, os alunos com esta emoção tendem estar focados em atingir os seus objetivos acompanhados com a ansiedade e motivação de fazer as suas tarefas escolares corretamente (Arruda, 2015).

A quinta pergunta do inquérito *O que costumás sentir quando estás triste?* como foi referido anteriormente, também está associado à conceção do aluno perante a emoção da tristeza. Assim, os alunos também mencionam outras emoções para explicar o que costumam sentir, nomeadamente, 49% (N=82) não responde à questão ou responde de uma forma generalizada, 40% (N=67) referem as consequências e as restantes respostas estão relacionadas com o medo, a raiva, a motivação e a tristeza (Anexo S). Esta emoção é a mais douradora e, muitas das vezes, relacionada com a angústia e a perda de algo, seja ele, uma pessoa, um objetivo e/ou um objeto (Strongman, 2004).

A segunda questão apresentada nesta investigação (Q2) – Quais são as emoções sentidas, pelos alunos do 5.º e 6.º ano de escolaridade, na sala de aula? – é respondida através do inquérito por questionário e das entrevistas exploratórias.

O inquérito por questionário inicia-se com o item: *Na presente lista, indica as emoções que sentiste nos últimos dias*, tendo em conta que os alunos se encontravam com a metodologia do ensino a distância, esta pergunta tem como intuito de perceber as emoções mais sentidas no presente contexto escolar (Anexo T). Nesta questão, os alunos podiam identificar de uma a cinco emoções. A emoção mais sentida por parte dos alunos foi a alegria com 61% (N=130), de seguida o medo com 18% (N=39), de seguida a tristeza, a raiva e, por fim, a emoção menos sentida por parte dos alunos foi o nojo com (Gráfico X). Ferraz,

Tavares e Zilberman (2007) defendem que a alegria está relacionada com as vivências de pessoa ao longo da sua vida, muitas das vezes, associada à felicidade.

Na categoria das emoções mais sentidas em sala de aula, tanto no decorrer das aulas presenciais como a distância, pelos alunos, a docente referiu ao longo da entrevista que proporciona momentos emocionalmente positivos ao longo do ano letivo.

No que concerne à psicóloga, afirma que a emoção mais sentida em sala de aula pelos alunos “é a frustração (risos) muita! Depois com essa vem a parte da agressividade, tristeza, ...”. Considera que a criança com dificuldades de aprendizagem está associada ao facto de não terem sido estimuladas ao nível emocional. Para além disso, alguns discursos dos professores aos alunos são o suficiente para que as crianças se sintam frustradas e apresentem uma autoestima baixa (Anexo O).

As emoções que os alunos sentem na fase de realização de uma ficha de avaliação, no decorrer das aulas, a professora vivenciou que os alunos bloqueiam nesta fase e, geralmente, quando isto acontece ao aluno, a realização/elaboração da ficha de avaliação não corre bem. Nestas situações, a professora comunica através de gestos, ou seja, comunicação não verbal para que o aluno se sinta confiante em fazê-lo (Anexo L).

Ainda nesta categoria, a psicóloga, tal como a docente, realçam os bloqueios. A psicóloga considera que as consequências são os alunos terem ataques de ansiedade e de pânico. Contudo, considera que a ansiedade e o nervosismo são um momento normal que a sociedade vivência, mas tem de ser trabalhada para que estes dois fatores não permitam que as pessoas deixem de concretizar os seus objetivos (Anexo O).

Na categoria acerca das emoções que o aluno sente na fase do conhecimento da classificação de uma ficha de avaliação, a docente realça que os alunos choram caso a classificação não corresponda às suas perspetivas como também às dos pais: “A pressão é maior por parte dos pais. Há uma minoria de alunos que, de facto, apostam muito nos resultados académicos pelo gosto de aprendizagem. Mas, a maior parte é porque os pais impõem uma média. As crianças no dia em que recebem o teste, se não corresponder àquilo que os pais fizeram de perspetiva porque os pais estabelecem, na perspetiva no máximo para eles, eles choram. Já assisti a muitas situações em que o aluno chora porque não está na perspetiva dos pais. A grande maioria, pouco liga. Não... Há de tudo! Há de tudo! Já vi de tudo!”. Nestes momentos, a docente não intervém deixando, assim, o aluno chorar. A docente presenciou que há alunos que são indiferentes às classificações obtidas nas fichas afirmando que “uns que lhes é indiferente e riem, não se interessam, muito sinceramente eu

noto no momento atual, num certo facilitismo em que a escola caiu, como digo há de facto uma minoria que tem gosto, paixão pelo estudo” (Anexo O).

Na categoria acerca das emoções que o aluno sente na fase do conhecimento da classificação de uma ficha de avaliação, a docente realça que os alunos choram caso a classificação não corresponder às suas perspetivas como também às dos pais (Anexo L).

A psicóloga destaca que depende muito das classificações que os alunos têm. Se for um aluno com classificações muito altas e, se tiverem, por exemplo, classificação de bom, os alunos ficam tristes. Se for um aluno com média de satisfaz a psicóloga considera que são os alunos mais felizes. Nesta categoria realça que o sexo feminino são os mais ansiosos por não cumprir os seus objetivos escolares como também há uma reflexão do aluno acerca do esforço que realizou na fase de preparação para a ficha de avaliação e é importante que o aluno compreenda se estava relacionado com algum fator, como por exemplo, o método de estudo, ansiedade, nervosismo, entre outros. Caso o aluno não relacione, pode provocar insucesso escolar ou a culpabilização do professor (Anexo O).

Segundo Figueiredo (2016), os alunos são cada vez mais autónomos em sala de aula. É necessário a auto-regulação para que os alunos consigam regular e controlar os seus comportamentos e as tarefas cognitivas de forma a transformar “as suas capacidades mentais em competências académicas referentes às tarefas” (p.235). Realça-se que as aprendizagens que cada aluno consegue adquirir é de forma autónoma com a capacidade de selecionar métodos, melhorar estratégias, criar ambientes propícios para as suas aprendizagens e ter um papel importante para dar às aprendizagens que tem vindo a desenvolver.

No decorrer da entrevista, surgiu a pergunta “considera que as classificações negativas têm influência no saber do que nas emoções?”, a psicóloga respondeu “Muitas vezes, portanto, pensando que são crianças que não têm qualquer tipo de problema a nível emocional que emocionalmente estão estáveis, a parte negativa pode... o ter negativa pode ter muito haver a forma como eles estudam porque as crianças vão para o 5.º ano sem saberem estudar, sem nunca terem organizado estudos e serem nunca terem feito resumos, sem nunca terem feito... há meninos que não sabem fazer uma composição....” (Anexo O).

Segundo Figueiredo (2016), as crianças têm de ter consciência das suas próprias evoluções adquirindo, assim, competências motivacionais. O professor tem um papel de informar o progresso do aluno, de forma a motivá-lo, para que o aluno tenha maior noção da sua evolução. Assim, o aluno adquire maior concentração e alcança os seus objetivos com maior facilidade.

Relativamente à terceira questão da investigação (Q3) – Existe uma relação, percebida pelos docentes e alunos, entre as competências emocionais e as aprendizagens dos alunos – foi respondida através dos inquéritos por questionário e pelas entrevistas exploratórias. A décima primeira pergunta do inquérito por questionário apresentada aos alunos é a seguinte: *Quando estás alegre, tens mais facilidade em aprender? Porquê?* No qual 59% (N=92) responderam que sim e os restantes alunos responderam que não tinham facilidade em aprender quando está alegre. Sendo que, 36% (N=56) não responderam de forma direta à questão colocada (Anexo U). No que concerne à justificação dos alunos perante a presente pergunta, 23% (N=30) referiram a concentração, e 24% (N=36) responderam de uma forma geral ou não responderam à pergunta colocada, 20% (N=31) estão mais predispostos em adquirir novas aprendizagens, 20% (N=29) aludiram o fator de motivação e as restantes respostas estão relacionadas com o facto de se sentirem mais calmos e confiantes.

Relativamente à penúltima pergunta do inquérito por questionário: *Consideras que as tuas emoções influenciam na tua aprendizagem? Por quê?*, 66% (N=105) responderam que sim, 14% (N=22) responderam que não e 20% (N=31) não responderam de forma direta. No que concerne à justificação, alguns alunos mencionaram as emoções nas suas respostas, nomeadamente, 25% (N=45) a tristeza, 21% (N=39) a alegria, o medo e a raiva. Porém, os alunos também mencionaram o nervosismo, aquisição de aprendizagens e 42% (N=77) não justificou ou respondeu de uma forma generalizada (Anexo V).

Em relação às entrevistas exploratórias, a psicóloga, à pergunta “Considera que o tipo de professor pode também influenciar o aluno a gostar ou não daquela determinada disciplina?”, respondeu imediatamente “Ah! Isso eu tenho a certeza! (...) quando temos um professor que está a falar de um assunto que gosta mesmo, ele transmite isso, mesmo que não seja aquela matéria que nós gostamos mais mas ele transmite esse... esse calor da conversa e quem está a ouvir percebe isso.”. Desta forma, considera que o professor tem um papel fulcral na aquisição de aprendizagem do aluno afirmando, assim, que o professor influencia na aprendizagem, enfatizando a personalidade de um professor na área profissional como também pessoal influencia no método de ensino e irá influenciar pelo gosto de aprendizagem de uma determinada disciplina (Anexo O).

No que concerne ao último bloco/tema da escola, mais especificamente à categoria relacionada com o papel do professor, a docente considera que o professor tem um papel importante para o desenvolvimento do aluno em todos os níveis, nomeadamente, o

emocional em anos de escolaridade anteriores. Realça que o professor é um modelo para o aluno em todos os ciclos e que é uma base para o seu desenvolvimento (Anexo L).

Em relação à quarta questão da investigação (Q4) – Quais são as metodologias e/ou estratégias no ensino para o desenvolvimento das competências emocionais?;– foi obtida através das entrevistas exploratórias. No que concerne à categoria da metodologia/clima implementado na sala de aula, a docente tem uma atitude de pensar antes de agir tornando um clima de emoções positivas em aula. Admite que a maturidade em sala de aula se vai adquirindo ao longo das experiências de vida no que concerne ao julgar o outro (aluno) e de ser possível os alunos cumprirem com as regras de sala de aula. É um processo que requer muita experiência de vida e, por muito que o livro ensine as metodologias, a prática é o mais importante (Anexo L).

A psicóloga na metodologia/clima implementado no seu consultório transmite a mensagem de que o seu utente tem de, acima de tudo, fazer sempre o melhor ao longo da sua vida. Partilhou um momento da sua vida que o usa nas suas consultas para que a criança reflita acerca do tempo em que está em contacto com as tecnologias e com os seus familiares como também quando avalia uma criança ao nível cognitivo afirmando que as emoções influenciam no querer fazer (ou não) determinada tarefa. A psicóloga confessa que tem mais do que uma criança com o diagnóstico de dislexia e, apesar do problema de saúde ser o mesmo, prepara atividades diferentes para todos de acordo com as suas necessidades. Ainda nesta categoria, a psicóloga realça que alguns pais em consulta sugerem que os seus filhos tomem algum medicamento por causa dos seus comportamentos. A psicóloga afirma que, enquanto profissional, sugere que o medicamento não é opção para alguns casos porque quando a criança o deixa de tomar o problema inicial mantém-se (Anexo O).

Segundo Oliveira et al. (2020), o ensino a distância proporciona ao professor, através de uma opção pedagógica, transmitir conhecimentos ao aluno fora de uma sala de aula com uma ferramenta informática. Esta metodologia não surgiu com a pandemia, segundo Reis (2010), classifica o ensino a distância como um modelo de terceira geração, uma vez que, engloba as tecnologias num tutorial virtual. O autor apela à necessidade da autonomia do aluno no meio informático, mas apresenta um aspeto negativo: apesar do apoio que os familiares poderão dar aos alunos neste modelo educativo, os alunos sentem solidão e a necessidade de estar com o professor e os colegas nas aulas presenciais.

A última questão apresentada na presente investigação (Q5) – Qual é a influência que o ensino a distância causou nas emoções do aluno com base na comparação presencial?;– foi respondida através dos instrumentos de recolha de dados. Na pergunta número seis do

inquérito por questionário: *Como foi para ti o ensino a distância?*, os alunos tinham de escolher uma opção de acordo com a questão apresentada. Ao analisar o anexo W, pode-se constatar que 55% (N=86) alunos adaptaram-se bem, 20%(N=32) tiveram dificuldades, 14%(N=23) consideraram fácil e os restantes alunos tiveram muitas dificuldades e mencionaram que o ensino a distância foi muito fácil.

Relativamente às entrevistas exploratórias, na categoria das emoções mais sentidas pelos alunos no ensino a distância, a docente considera que as emoções se mantiveram, mas, através das partilhas de conhecimento com outros professores, verificou-se que os alunos mais envergonhados se sentiram mais confortáveis ao participar nas aulas, uma vez que, estavam em casa. Ainda nesta categoria, apesar da docente não considerar que esteja diretamente relacionado com as emoções, verifica que surgiram ainda mais desigualdades sociais devido à falta de equipamento informático nas famílias com dificuldades económicas (Anexo L).

Na experiência profissional da psicóloga, considera que há muitos alunos felizes com este tipo de metodologia porque estão distantes dos seus problemas escolares, mais especificamente, na convivência com os colegas nos intervalos, uma vez que, há alunos que não têm amigos e, assim, não têm de gerir as suas emoções porque estão em casa (“Eu tenho muitos meninos que ficam muito felizes com o ensino a distância porque eles fogem dos problemas, ou seja, eles na escola têm que gerir as coisas com os amigos. Ou seja, o ter ou não ter amigos, portanto... Nesta altura há muitos meninos muito felizes com o ensino a distância porque não há aquele problema dos intervalos!”). Considera, também, que para os docentes é mais complicado entender o que o aluno está a sentir no decorrer da aula devido à distância como também em o ajudar nas suas tarefas. Nesta categoria, a psicóloga realça o papel fulcral que o professor tem vindo a ter nas adaptações que a pandemia exigiu em prol da sociedade visto que há, na visão da mesma, a maior parte dos professores se encontram numa fase etária envelhecida e esforçam-se para fazerem o melhor para os alunos (Anexo O).

Reis (2010) defende que estamos perante a uma diversidade de opiniões. Enquanto uns alunos manifestam pouca satisfação, muitos deles agradecem o modelo de ensino a distância. Segundo o estudo realizado por Reis (2010), um dos participantes responde “Se utiliza a comunicação de maneira sensível, o aluno capta os teus sentimentos de empatia e consegue ver a preocupação do professor. A transmissão das atividades por módulo se realiza através das emoções” (p.7). Esta afirmação tem como base o novo modelo afastando

o ensino tradicional caracterizado como “extremo formalismo das relações e a rigidez dos modelos pré-fixados” (p.7).

Segundo Brandengurg et al (2021), torna-se fulcral:

“trabalhar em prol de se lançar para o novo, ser curioso, sentir prazer e alegria na descoberta, dar-se o direito de possibilitar vivências que instiguem a imaginação criativa, trabalhar a consciência crítica e a autogestão, o engajamento parceiro e solidário, a empatia e a resiliência, são aspectos que podem promover a qualidade de vida emocional.”. (p.10)

Parte III - Conclusão

A elaboração do presente relatório contribuiu beneficemente para o meu desenvolvimento, espírito crítico e reflexivo ao nível profissional enquanto futura profissional da educação. Desta forma, este percurso realizado ao longo do Mestrado permitiu aquisição de novas aprendizagens e de novos desafios em 1.º e 2.º CEB que não tinha adquirido, até ao momento, na prática.

Os estágios realizados foram fundamentais para a construção do meu desenvolvimento profissional pois, possibilitaram o conhecimento de várias metodologias e estratégias em sala de aula, métodos de avaliação e contacto entre profissionais de educação, no qual lecionavam de formas tão distintas e únicas, e que permitiram que explorasse as várias metodologias que proponha para as aulas. Para além dos profissionais de educação, o contacto com os alunos foi muito enriquecedor numa perspetiva de saber lidar com cada criança individualmente e não ao nível coletivo.

Todos os estágios, desde a Licenciatura até ao Mestrado, foram muito construtivos, mas, devido ao facto de ter sido a primeira vez que estagiei no 2.º CEB e, por coincidência, ter ocorrido uma situação pandémica ao nível mundial, tornou-se muito especial e repleto de desafios com a reestruturação do ensino. Tornou-se necessário uma adaptação rápida de uma nova realidade.

Com este relatório também surgiu a oportunidade de investigar e pesquisar uma temática cada vez mais presente nas instituições escolares, apesar de, como foi analisado, ainda não estar referido especificamente nos documentos do Ministério da Educação. Apesar disso, como se pode consultar nas entrevistas exploratórias realizadas a uma professora do 2.º CEB e a uma psicóloga, esta temática está a suscitar, cada vez mais, atenção e interesse por parte dos profissionais da educação.

A fundamentação teórica permitiu uma maior compreensão acerca da temática, respondendo a várias dúvidas que surgiam em cada fase do processo de elaboração do presente relatório. Uma das dúvidas consistia na diferença entre os conceitos de emoções, sentimentos e afetos que são palavras muitas das vezes referidas pelos alunos de uma forma incorreta no que concerne ao seu significado. Tal como foi referido anteriormente, a diferença principal é a duração que cada uma tem em nós.

Com a realização da investigação compreendeu-se mais acerca da conceção do aluno acerca das emoções, tanto numa perspetiva de aluno como também numa perspetiva de professor e de um psicólogo. Esta recolha de informações foi fulcral para uma maior

compreensão acerca da temática de forma a responder à pergunta de partida e a compreender o aluno.

Salienta-se que o estudo se caracteriza como positivo, porém apresenta alguns pontos negativos, nomeadamente, a escassez de informação acerca da relação entre as emoções e os documentos do Ministério da Educação. Este facto impossibilitou uma maior argumentação entre o que se foi obtido através das entrevistas exploratórias e os inquéritos por questionário, mas, numa outra perspetiva, tornou-se um grande desafio e proporcionou uma grande aprendizagem devido à necessidade da procura de informações desta temática e, desta forma, encontrar mais conteúdos.

Entrega-se este relatório com uma enorme alegria, acompanhada por gratidão e orgulho por finalizar uma etapa tão fulcral ao nível pessoal e profissional. No futuro, a curto prazo, o grande objetivo é continuar a escutar os alunos e ficar atenta às necessidades dos mesmos. Acredito que irei contribuir para um futuro melhor para todas as crianças que irão se cruzar comigo, de forma a que estas saibam lidar com o que estão a sentir em todas as situações da vida.

Referências Bibliográficas

- Abreu, A., Rocha, A., Cota, M., P., & Carvalho, J. V. (2015). *Caderneta Eletrónica no Processo Ensino-Aprendizagem: Visão de Professores e Pais de Alunos do Ensino Básico e Secundário*. Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/286417602_Caderneta_Eletronica_no_Processo_Ensino-Aprendizagem_Visao_de_Professores_e_Pais_de_alunos_do_ensino_Basico_e_Secundario
- Arruda, M., J., F., C (2014). *ABC das Emoções – Implementação e Avaliação de duas sessões de um programa para a promoção de competências emocionais* (Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores). pp. 29-32. Disponível em: <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3365/2/DisserMestradoMarleneJesusFerreiraCarvalhoArruda2015.pdf>
- Bicalho, L., & Oliveira, M. (2011). *A Teoria e a Prática da Interdisciplinaridade em Ciência da Informação*. Perspetivas em Ciências da Informação, 16(13). Disponível em: <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/1245/892>
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M., C. (2013). *Programas e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico*. Ministério da Educação
- Bracey, R. (2008). *Como Melhorar o seu QI? 101 Maneiras de Estimular a Mente*. Plátano Editora
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (Maio de 2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação.
- Brandenburg, C., Maciel, J. C. D., Baron, M. V., Costa, B. E. P., Santana, J. R. (2021). *Directores Opinion As To The Influence Of Covid-19 On The Socio-Emocional-Affective Aspect Of The School Community*. Holos, 4. P. 10. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/global-literature-on-novel-coronavirus-2019-ncov/resource/pt/covidwho-1374699>

- Carmo, H., & Ferreira, M., M. (2005). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-Aprendizagem*. Actual Editora
- Casanova, N., Sequeira, S., & Silva, V. M. (28 de Março de 2009). Portal Dos Psicólogos. *Emoções*. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0132.pdf>
- Chabot, D. (2000). *Cultive a sua Inteligência Emocional*. Pergaminho.
- Chateaubriand, E., M., F., Silveira, N., T., & Costa, F., P., S. (2010). *O Desenvolvimento Humano na Teoria de Piaget: uma Reflexão de como esta Teoria pode contribuir para o Aprendizado*.
- Costa, E., & Almeida, M. (2019). *Estudo de Avaliação do Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica*.
- Currie, K., L. (2017). *Meio Ambiente: Interdisciplinaridade na Prática*. Papyrus Editora.
- Damásio, A. R. (2001). *O Sentimento de Si: O Corpo, a Emoção e a Neurologia da Consciência*. (10º ed.). Nem Martins: Europa- América, pp. 71 - 72
- Darwin, C. (2009). *A Origem do Homem e a Seleção Natural*.
- DGS | Coronavírus. (22 de 01 de 2020). Disponível em Serviço Nacional de Saúde: <https://www.sns.gov.pt/noticias/2020/01/22/dgs-coronavirus/>
- Direção – Geral de Educação. (2018). Organização Curricular e Programas
- Direção-Geral de Educação. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, pp. 11-17
- Direção-Geral da Educação. (s.d). Projeto-piloto de Inovação Pedagógica.
- Direção-Geral da Educação. (2018). Aprendizagens Essenciais de 5º Ano - História e Geografia de Portugal. Em D.-G. d. Educação, *Aprendizagens Essenciais - Articulação com o Perfil dos Alunos*. Lisboa: República Portuguesa - Educação.
- Direção-Geral da Educação. (2018). Aprendizagens Essenciais de 5º Ano - Português. Em D.-G. d. Educação, *Aprendizagens Essenciais em Articulação com o Perfil dos Alunos*. Lisboa: República Portuguesa - Educação.

- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais de 6º Ano - História e Geografia de Portugal*. Em D.-G. d. Educação, *Aprendizagens Essenciais - Articulação com o Perfil dos Alunos*. Lisboa: República Portuguesa - Educação.
- Direção-Geral de Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais –História e Geografia de Portugal 6.º ano. 2.º Ciclo de Ensino Básico*.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais de 6º Ano - Português*. Em D.-G. d. Educação, *Aprendizagens Essenciais em Articulação com o Perfil dos Alunos*. Lisboa: República Portuguesa - Educação.
- Direção-Geral de Educação (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*.
- Direção Regional de Educação. (2021). *Escolaridade Obrigatória*. Disponível em <https://edu.azores.gov.pt/seccoes/matriculas-escolaridade-obrigatoria/?cn-reloaded=1>
- Ekman, P. (2011). *A linguagem das emoções*. Lua de Papel.
- Ekman, P. (2003). *Emotions revealed*. Times Book.
- EstudoEmCasa. (2020). Disponível em: <https://www.rtp.pt/play/estudoemcasa/sobre>
- Farias, M., F., & Sonaglio, K., E. (2013). *Prespectivas Multi, Pluri, Inter e Transdisciplinar no Turismo*. Revista Iberoamericana de Turismo, 3(1). Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/19066/1/PerspectivasMultiPluri_2013.pdf
- Ferraz, R. B., Tavares, H., & Zilberman, M. L. (2007). *Felicidade: uma revisão*. Revista de Psiquiatria Clínica, 34(5). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rpc/a/C9mmJsMKqzypbHLqv8vn4Gw/abstract/?lang=pt>
- Figueiredo, F. (2016). *Como Ajudar os Alunos a Estudar e a Pensar? Auto-Regulação da Aprendizagem*. Millenium Editorial, 34(13). Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/8370>

- Fortuna, T. R. (2018). *Sala de aula é lugar de brincar?* Disponível em: <http://www.andreaserpauff.com.br/arquivos/disciplinas/brinquedosebrincadeiras/6.pdf>
- Genezini, D. (2009). Manual de Cuidados Paliativos. Rio de Janeiro: DIAGRAPHIC. p. 323. Disponível em: <https://www.portaldaenfermagem.com.br/downloads/manual-cuidados-paliativos.pdf#page=321>
- Geniole, D., C., M. & Camargo, E., A., O. (2018) *Neuroeducação, Dislexia e Dificuldades de aprendizagem: Princípios, Implicações Pedagógicas e Curriculares*. Revista Pós-Graduação Multidisciplinar, 1(3). Disponível em <http://fics.edu.br/index.php/rpgm/article/view/698/673>
- Korthagen, F., A., J. (2012). *A Prática, a Teoria e a Pessoa na Formação de Professores*. Educação, Sociedade & Culturas 16 (141-158). Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC36/Arquivo.pdf>
- Ramos, F., Félix, P., & Perdigão, R. (2016). *Organização escolar: as turmas*. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Rute-Perdigao-2/publication/329152615_Organizacao_Escolar_-_AS_TURMAS/links/5bf80b8292851ced67d26d9d/Organizacao-Escolar-AS-TURMAS.pdf
- Goleman, D. (2005). *Emoções Destrutivas e como dominá-las – Um diálogo Científico com o Dalai Lama*. Temas e Debates.
- Goleman, D. (2006). *Inteligência Emocional*. O melhor de si. Barcelona: Idea y Creación Editorial.
- Goleman, D. (1999). *Trabalhar com Inteligência*. Temas e Debates.
- Público. (2020). Governo dá parecer favorável a decreto presidencial sobre estado de emergência. Disponível em: <https://www.publico.pt/2020/03/18/video/governo-parecer-favoravel-decreto-presidencial-estado-emergencia-20200318-17014>

- Gracioso, A. (2011). *Trazendo as emoções para dentro da aula*. Revista da ESPM. 18 (5) p.33.
- Gross, D., M. (2010). *Defendendo as Humanidades com Charles Dawin's A Expressão das Emoções no Homem e nos Animais*. Disponível em <https://cpb-us-e2.wpmucdn.com/sites.uci.edu/dist/1/4215/files/2020/08/Gross.pdf>
- Hooff, B. V. (2004). Knowledge sharing in context: the influence of organizational commitment, communication climate and CMC use on knowledge sharing. *Journal of Knowledge Management*, p.118
- Oliver, J. (2019). *Como Desenvolver a Inteligência Emocional*. The School Of Live, p.9
- Leite, L. (1998). *Planificação do Ensino-aprendizagem das ciências e mudança conceptual: uma proposta de conciliação*. Boletim das Ciências. (pp. 38-46) Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10077/1/Planifica%C3%A7%C3%A3o%20do%20ensinoaprendizagem%20das%20Ci%C3%AAncias%20e%20mudan%C3%A7a%20conceptual.pdf>
- Lelord, F. & André, C. (2002). *A força das Emoções*. Porto Editora. p.102
- Lopes, S., R., O., & Ribeiro, M., C. (2018). III Encontro Internacional de Formação na Docência: livro de atas Instituto Politécnico de Bragança. *Transição entre Ciclos: a Perspetiva das Crianças*.
- Magalhães, A. F. (2013). *O Código de Ekman o Cérebro, a Face e a Emoção*. Edições Universidade Fernando Pessoa. Disponível em: https://kupdf.net/download/o-c-oacute-digo-de-ekman-o-c-eacute-rebro-a-face-e-a-emo-ccedil-atilde-o-pdf_590bc06edc0d60ae1d959ecc_pdf
- Melo, A. (2005). *Emoções no período escolar: estratégias parentais face à expressão emocional e sintomas de internalização e externalização da criança* (Dissertação de mestrado, Universidade do Minho). Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4926/1/TESE%20MESTRADO%20ANA%20MELO.pdf>

- Miguel, F., K. (2015). *Psicologia das emoções: uma proposta integrativa para compreender a expressão emocional*. Psico- USE, 20(1). pp. 157-158. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusf/a/FKG4fvfsYGHwtn8C9QnDM4n/?lang=pt>
- Ministério da Educação e Ciência. (1991). *Programa de História e Geografia de Portugal do 2º Ciclo do Ensino Básico* (Vol. I e II). Lisboa.
- Ministério da Educação e Ciência. (2012). *Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal do 2º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa.
- Martin, D. & Boeck, K. (1997). O que é a Inteligência Emocional – Como conseguir que as nossas emoções determinem o nosso triunfo em todas as situações. Pergaminho, pp. 18-19.
- MEC. (2012). *Metas e Aprendizagens: Documentos de referência*. Disponível em <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/sobre-o-projecto/documentos-de-referencia/index.html>
- MEC. (2012). *As Metas no Ensino Básico*. Disponível em <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/ensino-basico/apresentacao/index.html>
- Medeiro, J., V., H. (2017) *Gestão das Emoções na Educação*. (Dissertação de Mestrado) Escola Superior de Educação João de Deus.
- CDP. (2006). *Ensino Básico e Secundário*. Disponível em <http://cdp.portodigital.pt/educacao-e-formacao/ensino-basico-e-secundario>
- Melo, A. (2005). *Emoções no período escolar: estratégias parentais face à expressão emocional e sintomas de internalização e externalização da criança*. (Dissertação de Mestrado) Universidade do Minho, Porto. p.34.
- Miguel, F., K. (2015). *Psicologia das emoções: uma proposta integrativa para compreender a expressão emocional*. Psico-USF, 20(1). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusf/a/FKG4fvfsYGHwtn8C9QnDM4n/?lang=pt>
- Moreira, P. (2001). *Para uma prevenção que previna*. Coimbra: Quarteto Editora.

- Neto, L., M. & Marujo, H., A. (2001). *Optimismo e Inteligência Emocional – Guia para Educadores e Líderes*. Editorial Presença.
- Oliveira, E. S., Freitas, T. C., Sousa, M. R., Mendes, N. C. S. G. M., Almdeida, T. R., Dias, L. C., Ferreira, A. L. M., Ferreira, A. P. M. (2020). *Distance Education (DE) and the New Paths Of Education After a Pandemic Occasioned By Covid-19*. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/14095/11787>
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A Reflexão e o Professor como Investigador*. Universidade Aberta. p. 37
- Queirós, M. (2016). *Inteligência Emocional - Aprenda a ser Feliz*. 1.^a ed.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2013). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 2.^a ed.
- Pereira, M., A. (2012). Performance e Educação: Relações, Significados e Contextos de Investigação. Revista Educação, 28 (1) Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/G63zF4vRYgGxySJnxDmwYrk/?lang=pt&format=h tml>
- Rede Regional. (2 de janeiro de 2020). *Morreu menina que sofria de Leucemia*. Disponível em: <https://www.rederegional.com/sociedades/28125-morreu-menina-que-sofria-de-leucemia>
- Reis, H. (2010). *Modelos de Tutoria no Ensino a Distância*. Disponível em <http://bocc.ubi.pt/pag/reis-hiliana-modelos-tutoria-no-ensino-distancia.pdf> p. 7
- Ribeiro, A. M. (2017) *Raymond Williams e “estruturas de sentimentos”: os afetos como criatividade social*. Dossiê Raymond Williams: Leituras Interdisciplinares, 28(1) Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8658395/22734> p.8.
- Santos, L., A., B., S., Lima, J., M., M., V., Garcia, F., M., G., P., P., Monteiro, F., T., Silva, N., M., P., Silva, J., C., V., F., Santos, R., J., R., P., Afonso, C., F., N., L., D., & Piedade, J., C., L. (2019). *Orientações Metodológicas para a Elaboração de Trabalhos de Investigação*

- Santos, A. d. (2016). *Contribuições para o Processo de Ensino/Aprendizagem a Distância: a Utilização do Vídeo como Recurso Didático*. Revista Expressão Científica, 1(1). Disponível em: <https://aplicacoes.ifs.edu.br/periodicos/index.php/REC/article/view/53/45>
- Serrazinha, M. d. (maio de 2012). *Conhecimento Matemático para Ensinar: Papel da Planificação e da Reflexão na Formação de Professores*. Revista Eletrónica de Educação, 11(1).
- Silva, M. J. (2020). *A Inteligência Emocional Como Factor Determinante Nas Relações Interpessoais*. (Dissertação de mestrado) Universidade Aberta, Lisboa.
- Steiner, C., & Perry, P. (2000). *Educação Emocional*. Pergaminho, pp. 75-77.
- Strongman, K. T. (2004). *A psicologia da emoção*. Climepsi Editores.
- Tremblay, D.-G. (2002). *Organização e Satisfação no Contexto do Teletrabalho*.
- Vasco, A. B. (2013). *Sinto e Penso, logo Existo! : Abordagem Integrativa das Emoções*. p. 37-38.
- Valente, S., F., R. (2015). *Gestão da Sala de Aula: Um Estudo com Professores do 1.º Ciclo*. (Dissertação em Mestrado). Universidade de Lisboa, Lisboa. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/18326/1/ulfpie047293_tm.pdf

Legislação

- República, D. d. (6 de julho de 2018). Regime Jurídico da Educação Inclusiva. *Decreto-Lei n.º 58/2018*. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl_54_2018.pdf
- República, D. d. (26 de novembro de 1990). Lei de Bases do Sistema Educativo. *Decreto-Lei n.º 369/90*. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/564668>

Anexos

Anexo A

Planificação da atividade “Mamute”

Planificação semanal: 11/12/2018 a 14/12/2018

Contextualização: Na presente semana será realizado uma atividade de corta-mato ao nível do concelho e uma ficha de avaliação de matemática. Sendo que, a temática principal, será acerca de um animal- Mamute. Esta temática tem como base um texto que se encontra no manual de Português. Não excluindo, assim, atividade do corta mato como também a temática mensal da Instituição Escolar (a formiga).

Nesta semana também se irá introduzir nova matéria na área de Português e de Matemática. No que concerne à área de Português, iniciar-se-á os determinantes artigos definidos e indefinidos e na área de Matemática a contagem dos números de 200 a 300.

Nota: A entrega e recolha dos manuais escolares, fichas de exercícios e/ou livro de fichas quando não é efetuada pela professora é efetuada por dois alunos, à escolha da professora, e que funciona do seguinte modo – à medida que a professora entrega um manual a um dos alunos que está a distribuir diz o nome do aluno a quem pertence esse manual, sendo que esse aluno deve colocar o dedo no ar de modo ao aluno que está a distribuir o identificar.

A presente planificação pode sofrer algumas alterações.

A planificação tem como base a planificação do agrupamento.

Rotina da manhã 9h00- 9h30: Entoar e mimar a canção de bons dias, mudar o calendário da sala, identificar o estado do tempo e a estação do ano. Posteriormente, escreve no quadro a data numérica e por extenso.

Esta tarefa é efetuado por um aluno, escolhido pela ordem crescente do número de aluno de turma, todos os dias para proporcionar um momento de relaxamento aos seus colegas e, de seguida, cumprimentá-los.

Rotina da tarde 14h00-14h30: “Happy Hour”- O mesmo aluno que na parte da manhã deu o “Bom dia” promove um momento de relaxamento. Também é proporcionado um momento de diálogo sobre os acontecimentos na hora de almoço.

Planificação do dia 8/12/2018

| Duração | Área Disciplinar | Domínios/Objetivos/Descritores | Descrição da atividade | Recursos |
|----------------|--------------------|---|---|--|
| 15h00 às 16h00 | Português | Oralidade: -Respeitar as regras da interação discursiva; -Escutar discursos breves para aprender; -Construir conhecimentos e a produção de um discurso oral com correção; Produção de discursos com diferentes finalidades, tendo em consideração a situação do interlocutor. Leitura e Escrita: -Desenvolver a consciência fonológica e a operação de fonemas; -Leitura em voz alta de palavras, pseudopalavras e textos, apropriação de novos vocabulários; -Organizar a informação do texto lido; -Relacionar o texto com os conhecimentos anteriores e compreendê-los, monitorizar a compreensão; -Mobilizar o conhecimento da pontuação. | 1.º Momento A atividade inicia-se com a leitura em grande grupo do texto <i>Tarte de Mamute</i> de Jeanne Willis. Após a leitura o par pedagógico questiona aos alunos se desconhecem algum significado de uma palavra para ser esclarecido pelo par pedagógico ou pelos colegas de turma. De seguida, realiza-se uma nova leitura em que três alunos, escolhidos aleatoriamente, são sugeridos a ler os momentos do texto destinados ao narrador e às duas personagens principais referidas no texto (homem das cavernas e o mamute). Sugere-se como trabalho de casa a elaboração e/ou cópia de uma receita familiar. | -Caderno de português; - Manual de Português; -Lápis; -Borracha; -Papel; -Material de pintura (lápis de cor, canetas, guaches,...) - Ingredientes de um bolo (farinha, ovos, açúcar, óleo, iogurte, fermento) |
| | Expressão Plástica | Bloco 3 – Exploração de Técnicas Diversas de Expressão -Recorte, colagem e dobragem. | De seguida, realiza-se uma nova leitura em que três alunos, escolhidos aleatoriamente, são sugeridos a ler os momentos do texto destinados ao narrador e às duas personagens principais referidas no texto (homem das cavernas e o mamute). Sugere-se como trabalho de casa a elaboração e/ou cópia de uma receita familiar. | |
| | Matemática | Número e Operações -Adição com somas de números de um a dois algarismos; -Multiplicação no sentido aditivo e combinatório na resolução de problemas; -Divisão inteira utilizando termos de “metade”; | 2.º Momento Os alunos são desafiados a criar mamutes através de dobragens, | |

| | | | | |
|--|--|---|--|--|
| | | <p>-Números racionais não negativos em frações em relação a medidas</p> | <p>colagens e pinturas. Para a realização desta atividade é necessária alteração da sala de forma o par pedagógico auxiliar todos os trabalhos elaborados pelos alunos (sugestão: mesas dos alunos em forma de “U”). Para finalizar este segundo momento de atividade, todos os mamutes elaborados pelos alunos serão expostos numa parede com a partilha de conhecimentos acerca desta espécie (“o que eu já sei”, “o que quero saber” e “como quero saber” acerca da espécie animal), num mamute com dimensões maiores elaborado pelo par pedagógico.</p> <p>3.º Momento Este momento da atividade inicia-se com a partilha de receitas partilhadas pelos alunos. Neste momento realça-se os tipos de receitas existentes como também a leitura das mesmas.</p> | |
|--|--|---|--|--|

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | <p>No decorrer deste momento, uma Encarregada de Educação foi convidada, juntamente com os alunos, a fazerem um bolo. Os alunos são sugeridos a dar corretamente as quantidades e medidas para a sua execução.</p> | |
| Trabalhos de casa: Elaboração/ cópia de uma receita. | | | | |

Anexo B

Planificação da atividade “Gráfica”

| Dia da semana: segunda-feira | | |
|--|--|---|
| Disciplinas / áreas: português | | |
| Hora | Conteúdos de aprendizagem | Descritores de desempenho / Objetivos |
| 10h00 Às 10h30 | Leitura e Escrita <u>Compreensão de texto</u> Texto de <u>caraterísticas</u> de banda desenhada | Identificar as <u>caraterísticas</u> da banda desenhada. Esta atividade serve como introdução à visita da gráfica que vamos realizar na aula seguinte. |
| 0 | Atividades / Estratégias / Metodologias <u>Globalmente</u> <ul style="list-style-type: none"> <u>Visualização</u> de um <u>vídeo</u>; <u>Leitura</u> de um <u>texto</u>; <u>Preenchimento</u> de uma <u>tabela</u>. <u>Especificamente</u> Para iniciar atividade, o par pedagógico começa por interrogar aos alunos se, nos tempos livres, costumam ler. Após ouvir atentamente as respostas dos alunos, o par pedagógico questiona o tipo de textos que costumam ler e, seguidamente, se sabem o que é uma banda desenhada. De seguida, os alunos visualizam um vídeo no qual se encontra nos recursos digitais, nomeadamente na escola virtual. O vídeo titula-se como “Banda Desenhada” e refere as características que este tipo de texto apresenta. Como por exemplo, que é constituído por sequências de imagens e que apresenta balões para nos dar informações acerca das falas e dos pensamentos. A tarefa anterior serve para introduzir a leitura de uma banda desenhada que se encontra no manual de português na página 158. Antes da leitura do texto <i>Onde se fazem os livros?</i> , em grande grupo, ou seja, coletivamente, vamos conversar acerca do título do texto. O par pedagógico, nesta fase, não comenta. Apenas tem o papel de orientar as ideias. Após a leitura do texto, a professora estagiária volta a ler o título e a questiona-os acerca do mesmo (“Afinal, onde se fazem os livros?”) e sugere aos alunos que preencham uma tabela acerca do que sabem acerca das gráficas. | |
| | Recursos | Avaliação (instrumentos/registos e momentos) |
| | - Computador; - Vídeo Projetor; - Manual de português; - Ficha com a tabela de conhecimentos. | Avaliação incide na entoação e articulação correta dos alunos (Anexo 3) |
| Observações: A aula inicia-se às 10h00 porque a turma tem aula de inglês das 9h00 às 10h00. | | |
| Disciplinas / áreas: Estudo do meio | | |
| Hora | Conteúdos de aprendizagem | Descritores de desempenho / Objetivos |
| 11h00 às 13h00 | Bloco 6- à descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade <u>Principais atividades produtivas nacionais</u> <u>Reconhecer o comércio e a indústria</u> envolvente; Identificar os produtos económicos | O objetivo desta atividade foca-se que os alunos desenvolvam os seus conhecimentos em relação ao meio envolvente em que estão inseridos. Para além deste grande objetivo, é fulcral que os alunos saibam responder à questão do texto “Onde se fazem os livros?”. |
| | Atividades / Estratégias / Metodologias <u>Globalmente</u> <ul style="list-style-type: none"> <u>Visita</u> a uma <u>gráfica</u>- NovaGráfica <u>Especificamente</u> Com base na atividade anterior, nomeadamente, na leitura do texto <i>Onde se fazem os livros?</i> os alunos juntamente com as professoras (a professora titular e o par pedagógico) vão visitar uma gráfica. A deslocação da escola à gráfica e da gráfica à escola é realizada a pé. | |
| | Recursos | Avaliação (instrumentos/registos e momentos) |
| | - Caderno; - Lápis; - Borracha | Esta avaliação foca-se no comportamento dos alunos no interior da sala de aula e da instituição. |
| Observações: A duração da viagem é a cerca de 15 minutos. | | |
| Disciplinas / áreas: Matemática | | |
| Hora | Conteúdos de aprendizagem | Descritores de desempenho / Objetivos |
| | Geometria -Relacionar as medidas de comprimento e fazer corretamente a sua conversão; -Localização e orientação no espaço com o objetivo do aluno rever as direções horizontais e verticais. | Os objetivos desta atividade consistem principalmente no cálculo de quilómetros realizados a pé no decorrer da atividade, no percurso de ida. |

Anexo C

Planificação da atividade da obra *Fada Oriana* de Sophia de Mello Breyner Andresen – 5.º ano de escolaridade

Turma 5.º C

Duração: 1 hora e 30 minutos

Data

02/12/2019

Área: Português

Área de Competência: 1. Organização a informação contida no texto; 2. Apresentar argumentos; 3. Utilizar procedimentos para registar e reter informação; 4. Interpretar textos orais breves; 5. Produzir textos orais com diferentes finalidades e coerência; 3. Apresentar argumentos 6. Compreender o sentido do texto 7. Redigir corretamente

Domínio: Leitura e Escrita; Oralidade

Subdomínio e metas: 1.1 Indicar os aspetos nucleares do texto, respeitando a articulação dos factos ou das ideias, assim como o sentido do texto; 2.1 Construir uma argumentação simples; 3.1 Pedir informações ou explicações complementares; 4.1 Indicar intenção do locutor; 4.2 Explicitar o assunto; 4.3 Reformular enunciados ouvidos com recurso ao reconto ou à paráfrase. 5.1 Usar a oportunidade a palavra, de modo audível; 5.2 Informar, explicar; 5.3 Respeitar princípios reguladores de interação discursiva, na produção de enunciados de resposta e na colocação de perguntas; 5.4 Usar o vocabulário adequado ao assunto; 5.5 Controlar estruturas gramaticais correntes (concordâncias, adequação de tempos verbais e expressões adverbiais de tempo) 6.1 Identificar argumentos que fundamentam uma opinião; 3.2 Justificar pontos de vista; 7.1 Detetar o foco da pergunta ou instrução em textos que contêm instruções para concretização das tarefas; 5.1 Respeitar as regras de ortografia, de acentuação, de pontuação e os sinais auxiliares de escrita.

| Descritores das aprendizagens desejadas | Conteúdos / conceito(s) |
|---|---|
| a) Intervir, com dúvidas e questões, em interações com diversos graus de formalidade, com respeito por regras de uso da palavra; b) Realizar leitura em voz alta, silenciosa e autónoma; | • Características do texto narrativo. |
| | Recursos |
| | • Computador; • Colunas; • Projetor; • Papel A4 colorido; • Espátulas de madeira; • Papel diversificado. |

| |
|--|
| Momento 1 |
| As professoras estagiárias sugerem aos alunos para abrir a lição. Sendo que, por ordem alfabética, um aluno desloca-se até ao quadro para registar o sumário enquanto os restantes registam no caderno diário. O sumário será: Análise e leitura da obra. |
| Desenvolvimento |
| <p>Com o auxílio das tecnologias, nomeadamente, do computador, das colunas e do vídeo projetor, e com o material dos recursos digitais da porta editora, será realizada a contextualização da obra <i>Fada Oriana</i> de Sophia de Mello Breyner Andresen. Nestes recursos será trabalhado a audição, vários tipos de respostas e a oralidade.</p> <p>Nas respostas de verdadeiro ou falso, será distribuído a cada aluno dois papéis. Um papel com a cor verde que significa que a resposta é verdadeira e um papel com o vermelho no qual significa que a resposta é falsa. O verso da folha é branco para não influenciar os colegas que se encontram nas mesas atrás da sala de aula. Nas perguntas que têm como objetivo os alunos completarem as frases no computador e após a correção os alunos deverão registar as frases no caderno. A escolha do aluno para ir ao computador selecionar a resposta correta será através de um sorteio. Num saco encontram-se os nomes de todos os estudantes e são as professoras estagiárias que retiram o papel com o respetivo nome. Por fim, as professoras estagiárias dão aos alunos dois minutos para se organizarem em grupos e elegerem um porta-voz. Após esta organização, são desafiados para um jogo. Têm apenas um minuto para responderem a cada dezoito perguntas (total de dezoito minutos). Quando o grupo registou a sua resposta na folha, o porta-voz deverá levantar a obra para que as professoras estagiárias coloquem uma nova pergunta.</p> |
| Síntese |
| <ul style="list-style-type: none"> Análise da obra com recurso à tecnologia. |

Anexo D

Planificação da atividade de *Pedro Alecrim* de António Mota – 6.º ano de escolaridade

Turma 6.º ano
11/12/2019

Duração: 1 hora e 30 minutos

Data

Área: Português

Área de Competência: **1.** Rever textos escritos; **2.** Interpretar textos orais breves; **3.** Utilizar procedimentos para registar e reter informação; **4.** Compreender e justificar argumentos; **5.** Ler textos diversos; **6.** Compreender o sentido dos textos

Domínio: Leitura e Escrita; Oralidade

Subdomínio e metas: **1.1** Verificar se o texto respeita o tema proposto; **1.2** Corrigir o que se revela necessário, substituindo o que estiver incorreto; **2.1** Explicitar o significado de expressões de sentido figurado; **2.2** Manifestar, justificando, a reação pessoal ao texto ouvido; **2.3** Sintetizar enunciados ouvidos; **3.1** Tomar notas e registar tópicos; **4.1** Justificar pontos de vista; **4.2** Identificar argumentos que fundamentam uma opinião; **5.5** Ler textos narrativos; **6.1** Detetar informação revelante, factual e não factual, tomando notas.

| Descritores das aprendizagens desejadas | Conteúdos / conceito(s) |
|--|--|
| a) Explicitar, com fundamentação adequada, sentidos implícitos; b) Comunicar, em contexto formal, informação essencial e opiniões fundamentadas. | <ul style="list-style-type: none">• Título;• Autor;• Editor;• Edição;• Capítulos;• Personagens;• Narrador;• Pronomes. |
| | Recursos |
| | <ul style="list-style-type: none">• Ficha de exercícios;• Caderno diário.• Obra <i>Pedro Alecrim</i> de António Mota. |
| Momento 1 | |
| <p>As professoras estagiárias sugerem aos alunos para abrir a lição. Sendo que, por ordem alfabética, um aluno desloca-se até ao quadro para registar o sumário enquanto os restantes registam no caderno diário. O sumário será: Realização de uma ficha de exercícios. Análise e leitura da obra <i>Pedro Alecrim</i> de António Mota.</p> <p>As professoras estagiárias entregam uma ficha de exercícios a cada aluno (anexo 5). A ficha pode ser realizada individualmente ou em pares. As professoras estagiárias auxiliam os alunos individualmente.</p> | |

Desenvolvimento

Os alunos serão desafiados para a realização de um *brainstorming* (chuva de ideias) acerca da obra. Terão 1 (um) minuto para esta realização sendo que o cronómetro será projetado no quadro interativo. Cada aluno terá de ir escrever ao quadro uma das suas ideias e explicar o conceito e/ou conteúdo. No final de cada partilha, será dada a oportunidade dos alunos completarem mais ideias que, até então, ainda não tinham sido partilhadas. Os alunos poderão registar no caderno diário as ideias dos colegas de turma.

No quadro, será feito um exercício acerca dos elementos paratextuais da obra. Os alunos terão de identificar a título, o autor, o editor, a edição e o número de capítulos que constituem a obra (**anexo 2**). O registo será feito no caderno diário e a correção no quadro.

De seguida, inicia-se a leitura e análise da obra.

Síntese

- Realização de uma ficha de exercícios;
- Elaboração de um *brainstorming* (chuva de ideias);
- Identificação de elementos paratextuais.

Anexo E

Planificação da atividade “Portugal do século XIII ao século XVII” - 5.º ano de escolaridade

Turma 5.º ano

Duração: 30 minutos

Data 28/05/2020

Área: História e Geografia de Portugal

Área de Competência: Linguagens e Textos; Informação e Comunicação; Saber científico, técnico e tecnológico; Pensamento Crítico e Criativo.

Domínio: 1. Portugal do século XIII ao século XIV;

Subdomínio: 1.1 Portugal: da União Ibérica à restauração da independência

Meta(s): 1.1.1 Conhecer e compreender o domínio filipino em Portugal (1580-1640); 1.1.2 Conhecer a Restauração da independência, em 1640, e os efeitos da Guerra da Restauração.

| Descritores das aprendizagens desejadas | Conteúdos / conceito(s) |
|--|---|
| <p>a) Relacionar o incumprimento das promessas de Filipe I pelos seus sucessores com o descontentamento crescente dos vários grupos sociais portugueses e com os inúmeros levantamentos populares ocorridos.</p> <p>b) Descrever sucintamente os acontecimentos do 1.º de dezembro de 1640;</p> <p>c) Referir o início da dinastia de Bragança com D. João IV.</p> | <ul style="list-style-type: none">• As promessas não cumpridas;• O Motim;• O 1.º de dezembro de 1640;• A aclamação de D. João |
| | <p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none">• Manual;• <i>Microsoft Teams</i>;• Apresentação dos conteúdos através do <i>PowerPoint</i> (Anexo I) |
| Momento 1 | |
| <p>O par pedagógico inicia a aula com o registo de presenças, perguntando aos alunos, por ordem alfabética, se estão presentes. O par pedagógico partilha com os alunos um breve resumo da aula anterior com o intuito de reforçar os conceitos de aculturação, miscigenação e missionação e de contextualizar os conteúdos que vão ser abordados na aula.</p> | |
| Desenvolvimento | |
| <p>O par pedagógico apresenta novos conteúdos acerca de <i>Portugal: da União Ibérica à restauração da independência</i>, mais especificamente, o domínio filipino em Portugal, a Restauração da Independência em 1640 e os efeitos da Guerra da Restauração.</p> <p>Apresentação do <i>Power Point</i>, intitulado de <i>O domínio filipino e a restauração da Independência em 1640</i>, inicia-se com uma contextualização sobre o domínio filipino, ou seja, sobre as cortes de Tomar e as promessas de Filipe II. De seguida, será abordado a restauração da independência em 1640 e os efeitos da guerra da restauração. O par pedagógico partilha com os alunos a importância do 1.º de dezembro em 1640. No decorrer da aula serão colocadas várias questões para que os alunos adquiram aprendizagens na análise da mesma.</p> <p>A aula termina com referência ao Tratado de Paz entre Portugal e Espanha em 1668 e com uma visita virtual ao Convento de Tomar.</p> | |
| Síntese | |
| <ol style="list-style-type: none">1. Apresentação de um <i>Power Point</i>: <i>O domínio filipino e a restauração da Independência em 1640</i>.2. Visita virtual ao Convento de Tomar. | |

Anexo F

Planificação da atividade do “25 de abril” – 6.º ano de escolaridade

Turma 6.º ano

Duração: 30 minutos

Data 25/05/2020

Área: História e Geografia de Portugal

Área de Competência: Linguagens e Textos; Informação e Comunicação; Saber científico, técnico e tecnológico; Pensamento Crítico e Criativo.

Domínio: 1. Portugal do século XX

Subdomínio: 1.1 O 25 de abril de 1974 e o regime democrático

Meta(s): 1.1.1 Conhecer e compreender as consequências do 25 de abril de 1974 ao nível da democratização do regime e da descolonização.

| Descritores das aprendizagens desejadas | Conteúdos / conceito(s) |
|---|--|
| d) Caraterizar o essencial do processo de democratização entre 1975 e 1982. | <ul style="list-style-type: none">• Ditadura;• Democracia;• Descolonização;• Direito de voto;• Movimento de Forças Armadas;• Manifestação;• Regime ditatorial. |
| | Recursos |
| | <ul style="list-style-type: none">• Manual;• <i>Microsoft Teams</i>;• Apresentação dos conteúdos através do <i>PowerPoint</i> (anexo 1) |

Momento 1

O par pedagógico inicia a aula com o registo de presenças, perguntando aos alunos, por ordem alfabética, se estão presentes. Questiona-os se têm alguma dúvida em relação à aula lecionada no programa *#Estudo em Casa*.

Desenvolvimento

De seguida, o par pedagógico apresenta um *PowerPoint*, intitulado de *Consequências do 25 de abril de 1974*. Esta apresentação tem como base reforçar os conceitos e conteúdos lecionados no programa *#Estudo em Casa*.

O par pedagógico questiona aos alunos se têm conhecimento se ainda há países com regime ditatorial. De seguida, apresenta alguns regimes presentes no Mundo na atualidade.

Num segundo momento da aula, o par pedagógico desafia os alunos para a realização de um questionário *Kahoot!* acerca do domínio. Os alunos terão 20 (vinte) segundos para responder a cada pergunta sendo que na totalidade terão de responder a 14 (quatorze) perguntas. No fim, o par pedagógico analisa cada pergunta e a respetiva resposta correta, em grande grupo, esclarecendo as dúvidas que poderão surgir.

Por fim, o par pedagógico mostra o pódio do questionário *Kahoot!* Felicitando os restantes alunos pela participação.

Síntese

1. Apresentação de um *PowerPoint*: *Consequências do 25 de abril de 1974*.
2. Realização do *Kahoot*.

Avaliação

Observação participação no diálogo;
Identificar linguagem científica em cada pergunta e resposta.

Anexo G

Inquéritos por questionário

Nome e número de estudante: *

A sua resposta

Ano e turma: *

A sua resposta



1. Na presente lista, indica as emoções que sentiste nos últimos dias. *

- ☐ Medo.
- ☐ Raiva.
- ☐ Alegria.
- ☐ Nojo.
- ☐ Tristeza.

2. O que entendes por medo? *

A sua resposta

3. O que costumavas sentir quando estás surpreendido? *

A sua resposta

4. O que sentes quando tens a emoção do nojo? *

A sua resposta

5. O que sentes quando estás alegre? *

A sua resposta

6. O que costumavas sentir quando estás triste? *

A sua resposta

7. Como foi para ti o ensino a distância? *

- ☐ Muito fácil.
- ☐ Fácil.
- ☐ Adapatei-me bem.
- ☐ Difícil.
- ☐ Muito difícil.

8. Jutifica a tua resposta anterior. Por exemplo: "Foi muito fácil porque..."/Foi muito difícil porque...". *

A sua resposta

9. Quais são os erros informáticos mais comuns que te ocorrem no ensino a distância? *

A sua resposta

10. Quando ocorre um erro informático e, por isso, chegas atrasado à aula, o que costumavas sentir? *

- ☐ Medo.
- ☐ Raiva.
- ☐ Alegria.
- ☐ Nojo.
- ☐ Tristeza.

11. Quando estás perante a situação anteriormente mencionada, o que costumavas fazer? *

- ☐ Desisto.
- ☐ Tento até conseguir.

12. Quando estás alegre, tens mais facilidade em aprender? Por quê? *

A sua resposta

13. Consideras que as tuas emoções influenciam na tua aprendizagem? Por quê? *

A sua resposta

14. Identifica a tua autoavaliação (de 1 a 5) e justifica. *

A sua resposta

Anexo H

Análise de dados dos inquéritos por questionário

| |
|--|
| 2. O que entendes por medo? Susto Preocupações escolares Nervos Não alcançar os objetivos Geral Perigo Receio Descontrolo Tristeza |
| É a pessoa sentir-se assustada com algo. |
| falhar, não conseguir a nota que quero |
| É quando estamos assustados com alguma coisa. |
| Assustado |
| Medo de chumbar |
| Medo pelas notas. |
| De não enviar trabalhos muito importantes fico com medo de tirar má nota. |
| É um sentimento que deixa as pessoas nervosas |
| Medo e quando sentimos uma coisa que assuste. |
| medo para mim é algo que não consigo controlar |
| Medo é um sentimento de insegurança, tristeza e de incapacidade |
| Não conseguir realizar as tarefas |
| Medo de alturas |
| Ter medo de uma coisa! |
| solidão tristeza. |
| e um estado de alerta demonstrado |
| é uma coisa que sentimos porque estamos nervosos, ou então alguma coisa correu mal e ficamos com ardor em grande!! |
| A pessoa começa a ficar nervosa ou a tremer. |
| Querer evitar sempre uma coisa e não ter coragem pra enfrentá-la. |
| Medo é algo muito comum que é visível em várias situações e muitas vezes depois de se fazer algo |
| TER MEDO DE ALGUMA COISA |
| É uma coisa que não queremos que aconteça |
| é uma coisa que todos temos por alguma coisa |
| Estar nervoso medo de algo |
| Fico assustada |

| |
|--|
| para mim medo é uma sensação que sentimos quando achamos que estamos em perigo ou que alguém nos quer fazer algo de mal. |
| medo é quando nos temos receio de algo |
| Medo é quando uma pessoa tem medo de algo |
| o medo faz-nos sentir com receio das coisas más |
| nada |
| Medo é quando temos receio de alguma coisa |
| Ter medo de algo. |
| Sentir medo de alguma coisa |
| Medo é ter receio de algo |
| Ansiedade eu tive uma crise esses dias eu estava com medo |
| Um sentimento que sentes quando estás assustado etc... |
| Receio. |
| Tristeza, Angústia |
| Se reprovar o ano |
| Medo não estar os professores a ouvir |
| Entendo que é um sentimento de sustos |
| Ter receio de que alguma coisa má nos vá acontecer |
| Medo é uma emoção que se tem causada por algum problema por exemplo bullying |
| Ficamos nervosos e não nos conseguimos concentrar em nada |
| Nervoso ou assustado |
| Estar assustado |
| ter medo de algo |
| Medo é uma sensação que sentimos quando vemos, lemos ou até mesmo sonhamos com coisas que nos assustam ou que não nos queríamos lembrar. |
| Medo é não ser capaz de fazer as coisas |
| O que entendo por medo é um receio muito grande de uma coisa que achamos que fizemos mal. |
| é uma reação a algo que desconheço |
| Ter medo de experimentar coisas novas ou sentir medo de alguma coisa ou de alguém. |
| Depende da situação, pode ser perigo, ameaça, medo de enfrentar algo |
| é tipo não ver essa coisa mais |
| medo é uma emoção |
| Entendo que é um sentimento mau |
| Entendo que posso vir a ter medo de algo que não tenho medo no presente, mas posso vir a ter no futuro. |
| aquilo que me indica o que é perigoso ou não |

| |
|---|
| Medo para mim é um estado emocional que nos traz um estado de alerta demonstrando receio de algo... |
| Eu tenho de medo porque tenho receio que o Covid-19 ou Corona Vírus me atinge e fico infectado. |
| Ter má nota nos testes |
| Medo e o medo de alguma coisa que nos assusta |
| medo é um sentimento que acontece quando alguma coisa nos assusta |
| Quando não quero que algo aconteça. |
| Medo para mim é ter uma preocupação sobre algo. |
| Tive medo porque era uma forma de ensino totalmente nova. |
| Estar assustado por coisas e situações. |
| Que estava com medo da negativa. |
| Medo é uma sensação q proporciona um estado de alerta demonstrado pelo receio de fazer alguma coisa, geralmente por se sentir ameaçado, tanto fisicamente como psicologicamente |
| Sentir receio de alguma coisa. |
| receio |
| Eu entendo que medo é como uma fobia. |
| Ter receio de alguma coisa. |
| é um sentimento que nos aparece quando receamos alguma coisa |
| Acho que o medo é uma o que tememos muito, uma coisa que não gostamos. |
| medo é quando alguma coisa me assusta e que não consigo controlar |
| Entendo que significa que não se está confortável com algo. |
| medo de chumbar medo de várias coisas que não interessam no momento. |
| É quando eu penso que alguma coisa não vai correr bem |
| Ansiedade eu tive uma crise esses dias eu estava com medo |
| Uma preocupação que temos que nos afeta |
| Ter má nota nos testes |
| Estar com pavor de alguma coisa que possa acontecer |
| entendo que é estares assustado |
| Medo é estar assustado. |
| Medo é um tipo de sentimento que não queremos que aconteça connosco |
| Eu acho que medo é o que sentimos quando estamos assustados ou inseguros. |
| Algo que não gostamos. |
| medo |
| Algo que receamos. |
| Medo é algo que nós receamos. |

| |
|--|
| É ficar aterrorizado por alguma coisa que ouvimos |
| É ter uma emoção triste tanto fisicamente como psicologicamente |
| Cobras, ratos, morrer etc.. |
| Ter medo pode ser várias coisas, podemos ter medo de perder alguém ou alguma coisa, ter medo que algo nos corra mal, etc. |
| O medo para mim é algum que me assusta e me deixa inquieta. |
| Medo ter medo de alguma coisa |
| medo é uma coisa que te faz ficar desconfortável |
| O medo é uma sensação que temos quando achamos que algo de mal nos pode acontecer. |
| Entendo que o medo é as pessoas assustarem-se facilmente com uma coisa que não gostam e que tenham medo. |
| O que eu entendo por medo, é que, o medo é um sentimento natural e acho que ter medos é essencial, porque por exemplo, um dia vai ao ZOO e entra numa jaula de cobras e antes de ir lá para dentro diz: "Ah! Eu não tenho medo!" e quando foi lá para dentro foi picado por uma cobra. |
| Ficamos tristeza |
| É quando alguém não gosta de um animal, ou outra coisa qualquer, por exemplo o escuro, porque, principalmente as crianças mais novas, acreditam que os monstros aparecem no escuro, ou seja, ela tem medo do escuro. |
| Nada |
| medo de alguma coisa como o escuro |
| É um sentimento que as pessoas têm que lhes torna triste, quase que não saem de casa, etc.... |
| Medo é quando a pessoa tem receio de algo |
| Não percebi |
| O medo é quando a pessoa tem receio de algo |
| O medo não é real as pessoas é que o imaginam |
| de chumbar |
| Nada |
| Umas delas é que alguém me faça mal.... |
| O medo é muito mau e é causado pela imaginação da pessoa ou até a assustarem |
| O medo e uma coisa que nós sentimos quando não estamos confortáveis com qualquer coisa |
| Medo é quando uma pessoa tem receio de algo |
| Quando vemos ou sentimos alguma coisa que nos faz sentir algum medo ou receio. |
| Agitação, intranquilidade, receio |
| Na minha opinião eu acho que medo é pressentimento/receio de alguma coisa. |
| É uma coisa que eu não gosto de ver. |
| Arrepio |

| |
|--|
| que a minha namorada desapareça |
| Penso em várias coisas e ficamos com medo daquilo que achamos que vai acontecer |
| O medo é uma sensação que proporciona um estado de alerta demonstrado pelo receio de fazer alguma coisa, geralmente por se sentir ameaçado, tanto fisicamente como psicologicamente. |
| É quando alguém tem receio de alguma coisa. |
| medo de qualquer coisa sentir uma presença estranha e ficar com medo |
| É frustrante |
| Não sei bem, mas acho que é de uma coisa inesperada e que nos não queríamos |
| É um sentimento que me deixa triste |
| medo de acontecer algo |
| Um sentimento bom e ruim ao mesmo tempo |
| O medo é uma coisa que se sente quando estou a ver um filme terror ou medo do escuro e etc. ... |
| ter medo de alguma coisa |
| Ter receio de alguma coisa |
| nada |
| Medo é quando nós temos receio que algo nos aconteça ou a nós ou à nossa família. |
| ter medo de algum que não nos agrada |
| Algo que nos faz ficar tristes e medrosos |
| É um sentimento de perigo ou ameaça. |
| Medo de ter más notas, ou neste caso de apanhar a Covid-19 |
| Por exemplo alguém ver uma cobra e fugir com medo. Ou medo de apanhar o vírus etc. |
| Das aulas |
| ter medo de alguma coisa ou de algo |
| Uma coisa que me assusta |
| Entendo como um sentimento que nos protege de fazer coisas perigosas, mas também um sentimento mau quando sentido em excesso pois pode limitar-nos em certas coisas. |
| Não sei explicar |
| O medo é quando estamos com receio de alguma coisa que não gostamos |
| É uma emoção que sentimos quando alguém nos ameaça ou estamos a correr perigo |
| receio de alguma coisa |
| Uma perturbação como algo de perigo. |
| Um estado emocional a uma situação de perigo ou alguma coisa desagradável |
| Quando tenho medo de alguma coisa |
| É ter receio de algo |
| Estar assustada |

| |
|---|
| De chumbar |
| Eu entendo que o medo é nós não gostarmos de uma coisa e por isso temos medo de que ela nos faça mal. |
| Medo de errar |
| Ter medo de alguma coisa |

| |
|---|
| 3. O que costumás sentir quando estás surpreendido? |
| Alegria |
| Nervos |
| Geral |
| Ansiedade |
| Tristeza |
| Medo |
| Raiva |
| Nojo |
| Alegria. |
| alegria |
| Geralmente me sinto feliz. |
| Feliz |
| Sinto-me feliz |
| O que eu costumo sentir quando estou surpreendida é, boa consegui . |
| Quando tiro uma nota que não estava à espera. |
| nervos |
| Alegria. |
| ansiedade |
| Alegria |
| Alegria |
| surpreso |
| Alegria e depende do que! |
| alegria e felicidade. |
| alegria, tristeza |
| alegria |
| Depende. Se for uma coisa que goste muito fico como a Alegria. Mas se for alguma coisa que não goste eu fico um pouco triste ou chateada. |
| Normalmente felicidade quando são coisas boas e curiosidade pra saber mais acerca do assunto. |
| Depende da razão de estar surpreendida |
| SUPRESAS |
| Fico impressionado |
| Surpreso |

| |
|---|
| Admirada |
| Fico ansiosa |
| parece que levo um susto, mas de alegria |
| depende se for uma surpresa boa sinto-me com alegria e se for má fico triste |
| Sinto-me feliz |
| sinto curiosidade |
| fico nervoso e muito feliz |
| se for uma surpresa boa sinto me bem |
| Alegria |
| alegria |
| alegria ou tristeza |
| Não sei explicar |
| Quando não estou à espera. |
| Alegria ou chocado. |
| Às vezes tristeza outras vezes felicidade |
| Felicidade ou medo |
| Alegria |
| Ansiedade |
| Alegria, felicidade. |
| Não sei |
| Não estava à espera que me digam algo ou que me fizessem algo |
| Se a surpresa for boa fico feliz se for má fico triste |
| Alegria |
| uma emoção enorme |
| Depende da situação. |
| Curiosidade, nervosismo. |
| Uma alegria tão grande mas tão grande que até apetece gritar com o micro ligado na aula. |
| ansiedade |
| Felicidade |
| Alegria |
| saltar gritar de felicidade |
| Alegria |
| Sinto alegria |
| Quando estou surpreendida costumo sentir alegria e muitos mais outros sentimentos ao mesmo tempo. |

| | |
|--|--|
| depende quando é uma surpresa boa fico feliz | quando é uma surpresa má fico triste/raivoso |
| Ao estar surpreendido sinto alguma felicidade. | |
| Costumo sentir feliz, porque quase nunca saio à rua. | |
| A minha nota dos testes | |
| Alegria, fico feliz e impressionado | |
| alegria | |
| Quando pensas receber uma coisa e ficas com outra melhor. | |
| Admiração dependendo de como sou surpreendido. | |
| Nervosa | |
| Espanto. | |
| felicidade. | |
| depende | |
| Às vezes fico feliz outras vezes admirada dependendo do que é dito. | |
| espanto | |
| Quando estou surpreendida eu sinto-me muito alegre, mas algumas vezes nervosa. | |
| sinto alegria ou então tristeza. | |
| surpresa | |
| Costumo sentir-me impressionado e paraliso quando me surpreso. | |
| depende, pode ser bom ou mau | |
| alegria ou raiva dependendo de surpreendido com o quê | |
| feliz, alegre. | |
| É quando alguma coisa que corre bem | |
| Não sei explicar | |
| Alegria | |
| A minha nota dos testes | |
| Felicidade | |
| alegria | |
| Alegre | |
| Costumo sentir alegria, nojo, raiva | |
| Costumo-me sentir confuso e alegre ao mesmo tempo. | |
| Ansiedade. | |
| surpreso | |
| Alegria, tristeza ou admiração. | |
| Ansiedade. | |
| Alegria | |

| |
|---|
| Uma emoção |
| Alegria |
| Normalmente alegria. |
| Admirada e contente. |
| surpreso |
| alegria |
| Depende da situação, posso ficar feliz como posso ficar irritada. |
| Eu costumo sentir muita alegria e felicidade e as vezes sinto-me orgulhosa. |
| Que eu descobri uma coisa nova. |
| Feliz |
| Sinto-me surpresa com o que vi, uma coisa que nunca vi antes, por exemplo, fico surpreendida. |
| Feliz |
| quando alguém te faz uma surpresa |
| Uma grande alegria e muita ansiedade. |
| Curiosidade, tristeza ou felicidade |
| Felicidade |
| Felicidade e às vezes tristeza |
| Sinto me muito feliz |
| nervoso |
| Nada |
| Muitas |
| Fico espantado |
| Muita alegria |
| Felicidade e às vezes tristeza |
| Quando estou surpreendida penso que era uma coisa, mas o que me deram era outra. |
| Depende, feliz se for uma surpresa boa e com medo se for uma surpresa má |
| sinto-me surpreso |
| Alegria, felicidade... |
| Feliz |
| as notas |
| Fico espantado |
| Felicidade. |
| Felicidade |
| felicidade, medo ou rancor |
| contente |

| |
|---|
| depende se gostar de felicidade se não também porque é uma surpresa e deu trabalho a pessoa |
| Alegre |
| alegria |
| Alegria |
| Alegria. |
| felicidade |
| Fico espantada |
| feliz |
| Sinto alegria. |
| felicidade e emoção |
| Alegre ou triste |
| Sinto-me admirado. |
| Alegria. |
| Se for surpreendida de uma coisa muito boa sinto-me feliz, mas surpreendida de alguma coisa má acho que chorar |
| Alegria |
| se for surpreendido com alguma coisa boa fico contente |
| Tristeza ou alegria |
| Depende de como sou surpreendida, quando é uma surpresa pela positiva sinto-me alegre e eufórica, quando é uma surpresa pela negativa sinto-me mal. |
| Não sei explicar |
| Costumos sentir alegre umas vezes ou outras triste |
| Eu costumo sentir emoção, alegria ou tristeza |
| alegria ou muito triste |
| Fico sem palavras. |
| Sinto-me alegre e uma dor satisfatória no coração. |
| Fico espantada |
| Surpreso e alegre |
| Curiosa |
| Feliz |
| Não sei bem. |
| Alegria |
| Emoção |

4. O que sentes quando tens a emoção do nojo?

Geral

Tristeza

| |
|---|
| Estranheza |
| Ódio |
| Raiva |
| Surpreso |
| Medo |
| Vontade de vomitar. |
| repugnância |
| Nojo de alguma coisa que vi ou comi. |
| Esquisito |
| Tenho nojo desse algo |
| Sinto nojo de alguma coisa. |
| Quando está sempre a cair a internet. |
| vontade de vomitar |
| Que é uma coisa horrível |
| tristeza |
| Me sinto desconfortável |
| Nojinho |
| nojo |
| Não sei |
| sinto um pouco maldisposto. |
| sensações estranhas |
| Não sei muito bem ao certo |
| Vontade vomitar! |
| Uma sensação de ódio a alguma coisa. |
| vontade de vomitar ou de sair do lugar, depende da razão |
| UMA COISA QUE É NOJETA |
| Não quero chegar perto |
| não consigo tocar |
| N sei |
| Quando não gosto de alguma coisa. |
| sinto-me enjoada e agoniada. |
| sinto agonia |
| Sinto-me enjoado |
| arrepido |
| fico desconfortável |
| não sei |
| Quando encontramos uma coisa diferente e não nos sentimos, sentimos confortáveis. |

| |
|---|
| Sinto nojo de alguma coisa que não goste |
| fico maldisposta |
| Vontade de vomitar |
| Fico maldisposta. |
| Agonia. |
| Sinto-me agoniada |
| Raiva |
| Raiva |
| Vómitos |
| Sinto-me mal e desapontado. |
| Nada |
| Não quero tocar ou ficar perto do que me faz nojo |
| Sinto que alguma coisa está a ser feita de forma que me arrepiava faz-me sentir que aquilo é nojento |
| Ódio |
| não quero estragar o peto de alguma coisa que me dá nojo |
| Bem às vezes dá vontade de vomitar, outras vezes é aquele nojo mas que não é tão "forte" digamos assim. |
| Não gosto |
| Quando não gosto de alguma coisa que vamos fazer nas aulas. |
| é algo que me causa repulsa |
| Sinto-me com vontade de vomitar |
| Sinto-me incomodada |
| vomitando |
| Enjoada |
| Sinto algo estranho. |
| Quando tenho uma emoção de nojo eu não consigo ver a pessoa à frente. |
| repulsa |
| Ao sentir nojo eu sinto necessidade de me afastar do que estou a sentir nojo. |
| Tristeza, infelicidade... |
| Nunca senti essa emoção |
| fico um pouco enjoado |
| sinto muito nojo de alguma coisa nojenta que incomodou |
| Que não gosto daquela pessoa. |
| Algo que não gosto de tocar ou ver. |
| Enojada |

| |
|--|
| Fico maldisposto. |
| nojice. |
| magoa |
| Sinto-me chateada e não gosto. |
| desagrado |
| Sinto agonia e procuro outro lugar para estar. |
| Sinto-me esquisito. |
| nojo |
| Repugnância, e as vezes raiva. |
| vontade de vomitar |
| raiva |
| e um sentimento que não dá para explicar muito bem, mas e quando temos rudes e várias outras coisas. |
| É quando eu não gosto |
| Vontade de vomitar |
| Começa-me a doer a Barriga |
| Nunca senti essa emoção |
| Desgosto |
| nojo |
| Sinto que é uma coisa arrepiante. |
| Sinto vontade de vomitar |
| Sinto-me estranho e com vontade de revirar os olhos. |
| Vômitos. |
| nojo |
| pavor e náuseas. |
| Eu quando estou com nojo sinto vontade de vomitar. |
| Sinto vontade de vomitar |
| E quando eu tenho raiva |
| Sinto vômitos |
| Sinto que não gosto de alguma coisa. |
| Agoniada. |
| nojo |
| nunca mais quero aquilo que me mete nojo |
| Fico enojada e afasto-me. |
| Quando sinto nojo dá-me vontade de vomitar e de não olhar mais para o nojo. |
| Para não mexer/no que eu não gosto de mexer. |

| |
|---|
| Raiva |
| Sinto repulsão, repugnância. |
| Nada |
| nojo de tocar em algo como baratas |
| Se for com comida não consigo comer durante algum tempo e se como não é com gosto |
| Nojo |
| Nojo |
| Nojo |
| Vontade de vomitar |
| quando não sei nada |
| Nada |
| Muitas coisas |
| Fico estranho |
| Repugna-me qualquer coisa |
| Nojo |
| Fico arrepiada. |
| Vontade de vomitar |
| Sinto arrepio |
| Apetece-me vomitar. |
| Nojo |
| nada |
| Sinto que fico surpreendido ou mesmo tempo que medo |
| Nojo, ojeriza, ou asco é uma emoção geralmente notada geralmente notada através da expressão facial e expressão facial e tipicamente associada como coisas que são percebidas como sujas. |
| Quando tenho nojo de algo acho essa coisa estranha e acho que não gosto dela. |
| nojo |
| Não |
| Não sei nem acho que é uma emoção |
| Enjoado |
| maldisposto |
| Eu sinto |
| Nozinho ou nojo. |
| não gosto do que estou a ver |
| Sinto repugnância |
| vomito |

| |
|--|
| Sinto que vou vomitar. |
| Afasto-me da coisa que me mete nojo |
| Vontade de vomitar |
| Sinto-me repugnante. |
| Sinto que não devo olhar para o que estou a ver ou pensar. |
| Da agonia |
| Nojento uma coisa |
| dá me má disposição |
| Enojado |
| Depende. Mas sinto-me desconfortável na maioria das vezes. |
| Não sei explicar |
| Sinto que é horrível |
| Medo, agonia |
| desconforto |
| Enjoada. |
| Sinto um nó na garganta. |
| Quando vejo bichos sinto vontade de vomitar. |
| desconforto |
| Não gostar de alguma coisa |
| Nojo |
| Sinto horror. |
| Medo |
| Não gosto de alguma coisa |

| |
|---|
| 5. O que sentes quando estás alegre? |
| Alegria/Geral |
| Geral |
| Felicidade. |
| felicidade |
| Muito feliz. |
| Contente |
| Sinto-me feliz |
| Sinto alegria. |
| Quando tiro boas notas. |
| sinto me bem |
| Felicidade |
| sinto uma energia positiva |

| |
|---|
| Me sinto forte e confiante |
| Emoções de alegria |
| alegria |
| estou feliz |
| sinto-me feliz. |
| me sinto como se conseguisse fazer tudo o possível |
| fico com ansiedade |
| Sinto-me tão bem, como se estivesse no paraíso! |
| Talvez ansiedade e acima de tudo sinto-me bem. |
| sinto-me motivada e com disposição para tudo |
| CONTENTE |
| Quero fazer tudo |
| alegria |
| Alegria |
| Fico muito feliz e empolgada. |
| sinto-me eufórica, que sou capaz de realizar sonhos impossíveis |
| sinto-me feliz e superprodutiva |
| Felicidade |
| felicidade |
| sinto emoção felicidade |
| sinto me feliz |
| Felicidade. |
| Felicidade |
| fico feliz |
| Vibrações boas, e felicidade |
| Emoção. |
| Feliz. |
| Sinto-me alegre, contente, animada |
| Sinto me feliz e com vontade de fazer as coisas |
| Alegria |
| felicidade |
| Felicidade, descontraído. |
| Muito motivação |
| Fico feliz |
| Fico feliz e divertido |

| |
|---|
| Felicidade |
| feliz |
| Sinto que posso rir, que ninguém me abala, que posso fazer o que quiser porque estou confortável. |
| Felicidade, liberdade |
| Uma boa disposição para tudo. |
| alegria |
| Sinto-me com vontade de pintar de desenhar etc. |
| Sinto felicidade |
| feliz rir muito |
| Felicidade |
| Sinto me bem. |
| Quando estou alegre sinto alegria, divertimento etc... |
| alegria |
| Quando estou alegre sinto bastante felicidade dentro de mim, e vontade de fazer com que os meus amigos também se possam sentir alegres. |
| Felicidade |
| Sinto-me feliz com a professora. |
| Alegria e felicidade |
| sinto felicidade |
| Sinto que estou concentrado. |
| Apetece-me gritar e rir. |
| Sinto-me feliz. |
| Felicidade e diversão. |
| alegria. |
| feliz |
| Sinto-me feliz |
| felicidade |
| Sinto-me muito feliz e contente. |
| Sinto-me feliz. |
| alegria |
| Sinto-me super feliz. |
| sinto-me bem |
| alegria |
| felicidade, fico alegre, inspirado, e mais forte para o que aí vem. |
| Quando alguma coisa acontece me bem. |

| |
|--|
| Vibrações boas, e felicidade |
| Muita felicidade |
| Sinto-me feliz com a professora. |
| Feliz |
| sinto alegria |
| Alegria. |
| Sinto-me muito feliz |
| Sinto-me eufórico e aos pulos |
| Feliz. |
| alegria |
| Muito feliz. |
| Eu quando estou alegre sinto mais vontade de aprender. |
| Vontade de ir |
| Sinto melhor |
| sinto-me com um sorriso no rosto |
| Sinto felicidade, fico super feliz. |
| Contente, feliz e mais bem disposta. |
| alegria |
| sinto-me feliz e contente |
| Fico mais bem-disposta. |
| Sinto-me livre e contente. |
| Sinto-me capaz de fazer qualquer coisa. |
| Fico feliz |
| Sinto-me entusiasmada, contente. |
| Estar com os meus amigos |
| sinto o coração a bater forte de tanta alegria |
| Muito bem, adoro estar alegre. |
| Alegria |
| Alegria |
| Alegria e felicidade |
| Alegria |
| ter boa nota |
| Nada |
| Um sentimento inexplicável |
| Feliz para poder me divertir |

| |
|--|
| Que algo de bom aconteceu |
| Alegria e felicidade |
| Sinto me bem, feliz e contente. |
| Felicidade |
| sinto entusiasmo ou felicidade |
| Felicidade. |
| Felicidade |
| o último dia de aulas |
| Que sou feliz e não triste |
| Alegria . |
| Felicidade é que sou incrível. |
| felicidade |
| contente |
| fogo de artifício na minha cabeça |
| Feliz |
| felicidade |
| Eu sinto uma felicidade dentro de mim |
| Alegria e emoção. |
| alegria, felicidade |
| Sinto me bem, feliz |
| feliz |
| Sinto-me muito bem comigo mesma. |
| felicidade enorme |
| Fico com "borboletas na barriga" |
| Sinto-me feliz, contente e bem. |
| Sinto que quero que o que me está a fazer feliz não acabe. |
| Um "aperto no coração" parece que é o melhor dia que iríamos ter na vida |
| Feliz |
| quando estou alegre sinto que estou nas nuvens |
| Felicidade |
| Sinto-me bem e leve interiormente. |
| Querer aprender. |
| Alegria e felicidade |
| Bem-estar, vontade de fazer coisas |
| sinto-me bem |

| |
|--|
| Sinto uma felicidade dentro de mim. |
| Sinto-me confortável e com mais energia. |
| Estou contente |
| Sinto-me contente |
| Felizes |
| Felicidade |
| Sinto alegria e felicidade. |
| Felicidade |
| Alegria |

| |
|---|
| 6. O que costumavas sentir quando estás triste? |
| Tristeza. |
| vazio, raiva |
| Me sinto triste com alguma coisa que aconteceu. |
| Pouca emoção |
| Sinto tristeza |
| Sinto-me triste por causa de alguma coisa. |
| Quando tiro más notas. |
| vontade de chorar |
| Desapontada |
| tristeza, sinto-me mal |
| Um peso de culpa |
| Tristeza |
| tristeza |
| fico triste |
| solidão. |
| que não consigo fazer nada, que não sou capaz |
| fico com nervos,, e fico com a cabeça noutro lado |
| Sinto-me feia! |
| Sinto que tenho de ficar feliz e esquecer talvez o que me fez triste. |
| um aperto no peito e uma forte vontade de chorar e gritar |
| ESTAR TRISTE |
| Aborrecido |
| sinto-me sozinho |
| Desgosto |
| Sinto-me muito triste e às vezes choro. |

| |
|--|
| sinto que tudo me corre mal |
| sinto-me com vontade de abraçar uma amiga |
| Raiva |
| impotência |
| raiva |
| parece que não me sinto bem comigo mesma |
| Tristeza. |
| Sinto-me triste |
| Não gosto de me sentir triste |
| Insegurança e saudade |
| Vontade de chorar. |
| Infeliz. |
| Sinto-me desanimada |
| Medo |
| Medo |
| Uma emoção de que aconteceu algo de mal |
| Sinto-me mal. |
| Em baixo é sem motivação |
| Choro |
| Sinto-me mal e sem vontade de fazer nada |
| Tristeza |
| penso na vida |
| Eu quando estou triste não penso ou sinto muita coisas, sinto-me pressionada e que às vezes sou incapaz de fazer coisas que outros fazem ou sinto-me excluída. |
| solidão, infelicidade |
| Uma desilusão muito grande. |
| tristeza |
| Começo a chorar. |
| Sinto um aperto no coração |
| magoado chateado |
| vontade de chorar |
| Costumo sentir algo mau. |
| Quando estou triste costumo sentir solidão, emoções negativas, tristeza e muito mais. |
| triste |
| Ao estar triste eu sinto necessidade de me afastar e refletir um pouco no que me deixa triste. |

| |
|---|
| Raiva. |
| Sinto me mal |
| Tristeza e insegurança |
| sinto tristeza e aperto no coração |
| Sinto que não estou concentrado. |
| Choro. |
| Desanimada. |
| Sinto que perdi alguma coisa. |
| Tristeza. |
| depressão |
| Sinto-me com tristeza. |
| descontentamento |
| Quando estou triste sinto-me muito só e não consigo estar contente. |
| Sinto que nada me corre bem |
| tristeza |
| Raiva e não consigo sorrir... |
| sinto falta de alegria |
| tristeza |
| fico triste e zangado. |
| Quando alguma coisa que não corre bem |
| Insegurança e saudade |
| Sinto me mal |
| Sinto me mal |
| Isolada |
| tristeza |
| Tristeza. |
| Costumo sentir solidão |
| Costumo-me sentir desapontado e chateado. |
| Raiva. |
| tristeza |
| Tristeza. |
| Sinto-me com menos vontade de aprender. |
| Não quero brincar com ninguém |
| Costumo sentir raiva |
| Sinto lágrimas |

| |
|---|
| Costumo sentir-me triste porque algo não está bem |
| Uma mágoa muito grande. |
| tristeza |
| tristeza |
| Costumo sentir-me sozinha. |
| Sinto solidão e tristeza. |
| Que não consigo o que queria. |
| Vontade de chorar |
| Sinto-me sozinha. |
| Não me fazer nada |
| farta de chorar |
| Um "buraco no coração. |
| Tristeza |
| Tristeza |
| Tristeza e magoa |
| Sinto a minha alma a cair aos bocados |
| saudades do meu pai |
| Nada |
| Uma grande vontade chorar |
| Uma dor no peito |
| Sinto que não consegui fazer algo |
| Tristeza e magoa |
| Sinto-me mal e com vontade de chorar. |
| Tristeza |
| Sinto-me desiludido |
| Raiva. |
| Tristeza |
| nada |
| Que não mereço tudo aquilo que tenho |
| Tristeza |
| Triste por que acho que fiz algo de mal. |
| tristeza e culpa |
| choro |
| o corpo fica mole |
| Tristeza |

| |
|---|
| fico quieto sem fazer nada |
| Normalmente saudades |
| tristeza e se for muito triste raiva. |
| tristeza |
| Algo que nos faz sentir mal |
| tristeza |
| Sinto que as pessoas já não gostam de mim |
| tristeza muito grande |
| Costumo sentir raiva e medo |
| Sinto-me com falta de alegria. |
| Sinto que quero que o que me está a fazer triste acabe. |
| Um "aperto no coração" também só que mau |
| Triste zangado |
| dá me sempre vontade de chorar |
| Fico chateado |
| Sinto-me pesada e tensa. |
| Não sei explicar |
| Tristeza |
| Mau estar, fico sem vontade de fazer nada |
| tristeza |
| Baixa-me a autoestima e dor. |
| Sinto me desconfortável e com menos energia. |
| Tenho vontade de chorar |
| Tristeza |
| Corpo encolhido |
| Tristeza |
| Costume sentir tristeza. |
| Infelicidade |
| Tristeza |

8. Justifica a tua resposta anterior. Por exemplo: "Foi muito fácil porque..."/Foi muito difícil porque...".

fácil porque a minha mãe me ajuda muito.

adaptei-me bem porque tinha silencio á minha volta para entender melhor os professores e a matéria

Foi mais difícil de aprender a distância, na escola era mais fácil os professores tirarem as dúvidas.

| |
|---|
| Adaptei-me bem porque a única dificuldade que tenho é fazer ou enviar os trabalhos |
| Foi mais fácil porque adaptei-me melhor |
| Adaptei-me porque fui aprendendo a mexer nas aplicações e consegui fazer os trabalhos. |
| Porque eles deram matéria que tínhamos dado nas aulas e então foi mais fácil de compreender. |
| EU adaptei-me bem porque já estava a imaginar como as aulas seriam por isso não tive muitos problemas a adaptar |
| Adaptei-me bem porque ao início foi estranho mas depois começou a ser fácil. |
| porque consegui realizar tuas aulas que me foram propostas |
| Foi difícil porque pra mim as matérias eram confusas e dávamos sempre as mesmas matérias do 5º ano e não do 6º |
| Porque, tive sempre ajuda dos professores |
| foi difícil porque demorou a habituar, mas depois de algum tempo senti, mas facilidade |
| Difícil foi estar atento e fácil foi ir as aulas! |
| foi fácil porque algumas coisas eu já sabia. |
| foi difícil porque eu não conseguia entender muito bem o que era explicado por isso tive algumas dificuldades |
| por não tenho a mesma ajuda em casa como tinha na escola |
| Adaptei-me bem porque às vezes eu gosto de ter mudanças nos meus dias a dias. E gosto bastante de trabalhar com o word, Teams |
| Foi um pouco difícil porque é mais difícil perceber as coisas. |
| eu adaptei-me bem pois é diferente, mas não é tão e mesmo que no início tenha tido dificuldades acabei por me adaptar bem |
| ALGUMAS VEZES NAO CONSEGUIA PERCEBER |
| Adaptei-me rápido porque estou em casa |
| porque não era tão difícil como achei |
| Se calhar temos mais atenção assim |
| Achei as aulas fáceis porque as professoras foram carinhosas e queridas. |
| foi muito fácil porque apesar de dificuldades consegui perceber as explicações dos professores |
| porque tenho mais tempo para estudar e para fazer os trabalhos |
| Foi difícil porque não conseguia fazer os trabalhos |
| foi difícil porque não dá para compreender as coisas tão facilmente |
| porque algumas coisas eu não entendi |
| Porque tenho mais tempo para estudar |
| Para min foi difícil porque era mais difícil aprender e porque demorei a habituar-me. |
| foi fácil porque é fácil de nos adaptarmos |
| adaptei me bem porque já estava habituada a usar assim as tecnologias |
| Por que eu as vezes não entendo a matéria e algumas palavras |

| |
|---|
| Foi muito difícil, porque não é a mesma coisa estares a falar com os professores pessoalmente. |
| Foi fácil a adaptação e cumprir os horários. |
| Adaptei-me bem porque foi fácil |
| Adaptei-me bem, mas no início não percebia nada |
| Por não dar para instalar a app em alguns pcs |
| porque tive algumas dificuldades |
| Porque não senti dificuldade nos tpcs ou testes. |
| Porque eu acho que foi mais difícil de tirar dúvidas e fazer trabalhos |
| Foi muito fácil porque é fácil de mexer e de perceber como funciona |
| Foi fácil porque não tive dificuldades |
| Foi difícil porque era mais complicado entender a matéria e fazer os trabalhos |
| porque os meus amigos ajudaram-me |
| Foi muito difícil porque já na escola normal não vou bem e aqui é diferente não sei não gosto e não me consegui adaptar. |
| Foi muito fácil porque sabia a matéria |
| Porque percebi a matéria, mas às vezes não percebo, mas depois esclareço tudo. |
| à medida que iam surgindo os problemas tive os meus Pais ao meu lado que me ajudaram a superar as dificuldades |
| Foi muito fácil porque as professoras explicavam bem e tiravam-nos as dúvidas. |
| Foi tudo muito bem explicado e também não tive dúvidas |
| foi mais fácil porque não tínhamos de acordar cedo para ir à escola e de andar com peso nas costas, e mais fácil foi não andarmos com peso nas costas |
| Adaptei-me bem porque consegui entender a matéria |
| Foi muito fácil porque consegui adaptar-me facilmente. |
| Adaptei-me bem porque |
| foi difícil ou início, mas adaptei-me rapidamente |
| Adaptei-me bem porque obtive a ajuda dos meus professores e colegas. |
| Adaptei-me bem, porque percebo um pouco das tecnologias. |
| Adaptei-me bem, porque a professora explica bem |
| Foi fácil porque achei o método de ensino um pouco mais fácil pouco mais |
| foi difícil porque alguns dos PowerPoints que as professoras mostravam travava |
| Foi muito fácil porque já estava a trabalhar no computador. |
| Foi muito fácil porque adaptei-me rapidamente, e foi mais fácil participar. |
| Foi difícil porque esta forma de ensino era algo totalmente novo muito diferente das aulas presenciais. |
| Foi fácil porque estava em casa. |

| |
|--|
| foi mais fácil de aprender. |
| era mais fácil na escola |
| Foi muito fácil porque tivemos uma boa plataforma e os professores ajudaram na adaptação. |
| Adaptei-me com facilidade às tecnologias |
| Foi muito fácil porque na maioria das vezes tinha sempre tempo para me organizar. Foi muito difícil porque é muito diferente estar fisicamente com os professores. |
| Porque não tive problemas com a internet consegui fazer os trabalhos. |
| adaptei-me bem porque já tava habituado a usar computadores |
| Adaptei-me bem porque as aulas são mais fáceis e rápidas, mas por outro lado, há muitos mais trabalhos para fazer. |
| a minha internet vai abaixo e não ouço a professora |
| Não me consegui organizar nem me consegui concentrar nas aulas |
| e adaptei-me bem porque tenho companhia dos pais e sinto-me mais livre |
| Eu adaptei-me bem, apesar de não conseguir fazer os guias das aulas por motivos |
| Porque eu às vezes não entendo a matéria e algumas palavras |
| Eu adaptei-me bem porque já sabia um pouco de computadores |
| Adaptei-me bem, porque a professora explica bem |
| Muito fácil porque umas pessoas adaptam-se bem às aulas online e muito difícil porque outras não |
| porque nem sempre se percebia o que os professores diziam |
| Foi fácil porque normalmente nós conseguimos comunicar. |
| Porque acho que a matéria é mais fácil de compreender na escola, e mais difícil de compreender em casa |
| Foi muito fácil, porque consegui adaptar-me muito bem. |
| Muito fácil porque adaptei-me bem. |
| Foi fácil porque descobri coisas novas etc. |
| Foi fácil porque nas adversidades os professores ajudaram. |
| Foi muito fácil porque estava habituado a mexer nos computadores. |
| Porque tínhamos muitos trabalhos |
| Porque é mais difícil de dar a matéria. |
| Foi fácil porque era só acordar às horas, buscar o computador e ligar até à aula, quando não era por o computador, era mais difícil. |
| Eu adaptei-me bem porque nós normalmente estamos habituados a outro tipo de aulas. |
| Foi só seguir as ordens da professora. |
| Porque ao início não sabia trabalhar com o Teams mas fui aprendendo como funciona. |
| foi fácil porque não tive problemas no microfone nem dificuldades |
| Adaptei-me bem porque não foi fácil, mas também não foi muito difícil. |

| |
|---|
| Eu adaptei-me bem porque ao início tinha um pouco vergonha de falar, mas quando os professores me chamavam eu tinha de responder e assim fui perdendo a vergonha e também é um pouco mais difícil de compreender as matérias. |
| Adaptei-me bem porque foi uma experiência nova e gosto disso. |
| Foi muito fácil porque |
| Adaptei-me bem porque no início destas aulas estava com dificuldades para abrir a plataforma Teams. |
| Eu me adaptei-me |
| adaptei-me bem porque estava em casa estava no computador |
| Adaptei-me bem porque, nunca pensei que fosse tão trabalhoso, mas depois comecei a perceber melhor como funciona |
| Adaptei-me bem porque não tive dificuldades |
| O princípio foi um pouco difícil, mas consegui-me adaptar |
| Adaptei-me bem por que não tive dificuldades |
| É fácil perceber tem é que se praticar |
| foi muito difícil porque é confuso |
| Porque era mais fácil de fazer exercícios |
| Porque é muito fácil a distração. |
| Eu adaptei-me porque passaram muitos meses |
| Foi difícil porque não se aprende da mesma maneira |
| Adaptei-me bem por que não é muito difícil |
| Eu adaptei me bem, mas claro que é mais fácil em aulas presencialmente. |
| Porque me adapto com facilidade |
| Porque tinha algumas dificuldades em assistir às aulas por causa da net |
| Adaptei-me bem porque não tinha aquela emoção toda de aprender. |
| Ia fazendo trabalhos e depois adaptei-me bem |
| adaptei-me bem porque conhecia todas as pessoas |
| Adaptei-me bem porque estar longe do professor e dos colegas não é a mesma coisa que estar na escola |
| Foi muito fácil porque eu sabia identificar tudo. |
| Foi fácil porque no início foi um bocado confuso, mas depois foi fácil e não tive dúvidas. |
| porque estudei e sentei muito atento |
| Porque tive ajuda da minha mãe |
| Porque as aulas basicamente eram os trabalhos que os profs. mandavam então a aula não era só 30 min era muito mais |
| Porque as vezes dava alguns erros |
| foi difícil porque nas aulas a distância não aprendemos o mesmo nas aulas normais |
| Adaptei-me bem porque tinha de me adaptar de qualquer jeito para não perder a matéria |

| |
|--|
| Adaptei-me bem não achei muito fácil. |
| porque às vezes não conseguimos dizer as dúvidas |
| Porque o ser humano é capaz de se adaptar a algo que é diferente. |
| Foi fácil porque tive atento |
| Foi difícil porque gosto mais de ter aulas na escola e lá consigo estar a ver o professor e os meus colegas. |
| porque eu não estou habituada a lidar com computadores |
| Adaptei-me bem porque tenho mais tempo para estudar e para perceber as minhas dificuldades |
| Adaptei-me bem porque já tinha conhecimentos informáticos. |
| Adaptei - me bem porque foram cerca de 2 meses que tivemos o ensino à distância. |
| Foi difícil porque, muda os professores não estando ao pé de nós parece que aprendemos não tão bem quanto nas aulas presenciais, e não aprendendo bem mais difícil de fazer os TPC |
| E difícil porque é mais complicado |
| eu acho que tanto para mim como para os meus colegas foi fácil porque estamos habituados aos computadores |
| Não acho que foi muito fácil porque foi estranho no início |
| Foi difícil porque estou num ambiente onde costumava descansar e descontraír e por isso perdia constantemente o foco e procrastinava muitas vezes também. |
| Eu adaptei-me bem com as tele aulas |
| Adaptei-me bem porque já sabia algumas coisas |
| No início foi um pouco estranho, mas depois eu fui me adaptando com que deixa se as coisaA fáceis |
| Adaptei-me bem, pois não absorvemos tanto conhecimento do que na escola |
| Foi muito fácil porque não tenho de levantar cedo e gastar gasolina /gasóleo. |
| Apetei-me, porque no princípio não percebia muito ao longo do tempo que ia mexendo foi percebendo melhor como se mexia no Teams. |
| Porque sei trabalhar com o computador |
| Foi fácil porque sinto-me a vontade com as tecnologias |
| Porque é mais fácil trabalhar com a internet |
| Não poder estar com os meus colegas e professores |
| Foi "adaptei-me bem", porque não foi assim tão complicado adaptar-me às aulas online. |
| Porque eu prefiro as aulas presenciais e nas aulas de ensino à distância, não se aprende bem a matéria |
| Eu achei que foi fácil porque a net era boa |
| 9. Quais são os erros informáticos mais comuns que te ocorrem no ensino a distância? |
| Não conseguir falar. |
| não conseguir abrir os testes |

| |
|--|
| O Teams não querer abrir |
| Os gráficos que nos mandam passar |
| A TEAMS não corresponde bem às vezes |
| Às vezes não conseguirmos entrar nas aulas. |
| Queda de internet a meio da aula. |
| ficar sem internet e não conseguir entrar no teams |
| Falta de internet |
| falta de net, o computador não ligar. |
| Fraca rede, problemas no teams e as vezes não conseguir fazer as fichas que os professores mandam |
| Não podia abrir alguns links |
| computador ficar sem internet. |
| Por enquanto não me ocorreu nenhum! |
| pontuação. |
| procrastinar |
| falha de net, ou então a teams não abre |
| A chamada falhar. |
| Às vezes não se ouve bem ou por exemplo eu ligo o meu microfone e as outras pessoas só ouvem ruído. |
| geralmente não tenho problemas, mas de vez em quando o computador está lento o que dificulta a entrada no teams e na aulas ou então a internet falha |
| NAO ENTRAR |
| Sair da aula automaticamente |
| nenhum |
| Não sei |
| A Net a falhar às vezes |
| não tive nenhum problema |
| quando a internet de alguém fica mal e não se entende o que dizem e as vezes quando não têm microfone ou se ouve muito baixo. |
| Erro de net |
| enviar trabalhos |
| não sei |
| quando a net trava |
| Não conseguir ver as vezes o que os professores partilham durante as aulas. |
| não conseguir entrar nas aulas |
| As interferências |
| Não consigo fazer algumas coisas pois o meu telefone não dá, tipo nas aulas de TIC |

| |
|--|
| O meu microfone está sempre a desaparecer. |
| Falha da Internet. |
| Não conseguir entrar nas aulas |
| Falha de NET e às vezes o microfone não funciona |
| A internet |
| Não perceber a matéria |
| Falha de ligação |
| Net |
| Falhas de internet |
| A voz do professor trava ou os vídeos que o professor partilha |
| Ficar sem internet ou o computador não entrar no calendário |
| não entrar a tempo na aula |
| Más notas (não sei se é considerado erro informático). |
| A internet falhar e não ser capaz de abrir os links |
| Os acentos. |
| A desinformação. Muitas vezes não fossem os meus Pais, eu dificilmente conseguiria ultrapassar determinadas situações que muitas vezes os Professores não sabiam ou não tinham disponibilidade para ajudar |
| Deixar o micro ativo. |
| Nenhum |
| O microfone |
| Não aparecer para entrar na reunião |
| De vez em quando a net. |
| Às vezes falta de net e acho que é só. |
| falha de net principalmente, e o teams não entrar ou iniciar |
| Muitas das vezes no início das aulas a aplicação Teams ia abaixo. |
| Nenhuns. |
| Quando o calendário poe os horários mal |
| Às vezes perco a ligação ou tenho de meter a minha conta no teams novamente |
| os PowerPoints travarem muito e algumas vezes não conseguir entrar na aula |
| O microfone não funcionar, a internet ir abaixo. |
| Ruídos e falha nas apresentações. |
| O microfone não funcionar e erros quando os alunos tentam entregar os trabalhos. |
| Problemas no microfone. |
| não conseguir entrar no Microsoft teams. |
| demorar a abrir o team |

| |
|---|
| As falhas na internet, não ter contacto físico e ter limites de tempo. |
| O microfone não funcionar |
| muitos cortes enquanto os professores falavam. |
| Faltas de internet. |
| não conseguir entrar na plataforma teams |
| Às vezes não consigo entrar nas aulas. |
| quando partilham o ecrã trava muitas vezes |
| a falta de organização |
| a entrada nas aplicações. |
| Nenhuns |
| Não consigo fazer algumas coisas pois o meu telefone não dá, tipo nas aulas de TIC |
| As palavras-passes |
| Quando o calendário põe os horários mal |
| O computador fico congelado outras vezes sem net etc. |
| internet |
| É nós não conseguirmos ouvir muito bem a professora. e |
| Ficar sem Internet |
| Às vezes fico sem internet. |
| Não conseguir falar. |
| ainda não me ocorreu nenhum |
| Felizmente não me ocorreram problemas. |
| Não conseguir ouvir os professores. |
| Não tenho micro |
| Os microfones |
| não conseguirmos entrar na aula por causa de algum erro |
| Por vezes não conseguimos ligar os microfones ou a câmara, etc. |
| nada |
| não conseguirem me ouvir. |
| não conseguir ligar o micro |
| Ficarmos sem net, sem microfone e sem câmara. |
| Ouvir-se as pessoas com cortes e as vezes ouvir barulhos de fundo dos colegas da turma e não consegui assim ouvir muito bem. |
| Falhas no computador. |
| Não conseguir entrar |
| Quando o teams boga e não consigo abrir ou sair de alguma coisa. e também quando a barra do microfone desaparece, e depois os professores e professoras chamam e nós não conseguimos responder. |

| |
|--|
| Não sei |
| o meu microfone não funcionar, mas acontece poucas vezes |
| Não consigo entrar na aula. Aparecem que estou sem net |
| Não conseguir entrar as vezes |
| Não |
| Quando vou entrar no teams e ele fica lento |
| Falha na internet |
| a falta de rede |
| Nenhuns |
| Não conseguir entrar na aula |
| Ficar sem ouvir e não conseguir ligar o micro |
| Ficar sem net |
| Quando vou entrar no teams e ele fica lento |
| O computador lento, removem me dá chamada, desativam-me o micro e as vezes não tenho internet e perco mais ou menos a aula. |
| Falha na internet |
| Falta de net e dificuldade em entrar no teams |
| Bugs, problemas de net... |
| Ficar sem net não conseguir entrar na aula |
| atualização ou encerramento |
| Raramente Não consigo ligar o micro e às vezes que o teams não consigo entrar na aula, foi por isso que cheguei atrasado uma vez |
| Para mim acho que nenhum. |
| A Internet falha. |
| o pc buga |
| Ficar sem ouvir |
| O teams fechar ou dizer que aconteceu uma anomalia e ter que por o meu e-mail tudo de novo e acontecia sempre a quarta - feira |
| Cair a net |
| não conseguir entrar nas aulas internet cai etc. |
| Não conseguir ligar microfone e não conseguir entrar na aula |
| O tempo das aulas. |
| Às vezes a Net |
| Às vezes não consigo entrar no teams |
| nenhum |
| O computador parar e desligar a meio da aula e a net ir abaixo. |
| falta de net e a dificuldade no som |

| |
|--|
| Não conseguir ligar o microfone e não conseguir ouvir |
| Nenhum |
| A mim não me ocorreu nenhum erro. |
| Não receber um questionário na hora, bloco de notas não ter as avaliações |
| Sem bateria |
| às vezes não conseguir entrar abrir algum tipo de ficheiro, etc. |
| O teams bugar |
| Internet lenta, falhas nas vozes das pessoas. |
| Não consigo entrar na aula |
| Nenhuns |
| A falha e internet |
| falhas da internet |
| O computador se desliga sem bateria. |
| Ficar sem net, bugar o computar. tablet ou o telemóvel. |
| Ficar sem internet |
| O Teams bloquear |
| A net ir abaixo, ser removida da aula, ter problemas com o micro e às vezes não dá para entrar na aula e também às vezes não consigo ouvir o professor |
| Raiva |
| Os erros informáticos mais comuns que me ocorrem são, por exemplo: o computador não abrir o Teams; ser muito lento. |
| Falha da net |
| Desligarem os microfones |

| |
|--|
| 12. Quando estás alegre, tens mais facilidade em aprender? Por quê? |
| Porque consigo me focar no que estou a aprender. |
| Sim, porque estou calmo |
| Sim, porque quando estou feliz fico mais concentrada. |
| Porque sei que vou conseguir por mais que erre |
| sim porque como estou alegre aprendo melhor |
| Sim, por que parece que tenho mais vontade. |
| Sim. |
| Não por que quanto estou muito feliz fico distraída |
| Sim, porque fico mais motivada para fazer os trabalhos. |
| sim, porque estou mais tranquila |
| Sim, porque me sinto mais interessada em aprender e faz com que pra min seja mais divertido aprender |

| |
|--|
| Porque alegria faz bem à mente |
| Sim, porque fico muito mais motivado do que não estando alegre. |
| Porque gosto da matéria! |
| Porque consigo pensar sem problemas como a tristeza. |
| sim, porque me sinto capaz |
| Não porque não me consigo concentrar em nada pois fico com a cabeça no que está à volta |
| Sim porque gosto de aprender. |
| Porque sinto que estou a sair-me bem e então talvez a autoestima aumenta e torna-se mais fácil aprender. |
| sim, pois parece que me motivo mais para tudo e tenho mais facilidade |
| Não sei |
| Sim porque estou empenhado |
| sim, porque sinto que vou conseguir aprender e decorar |
| Porque me sinto bem |
| Sim porque sinto-me com mais vontade de aprender e escrever |
| sim porque sinto que sou capaz |
| sim. Porque fico com energia |
| Sim, porque fico mais alegre |
| sim, porque a alegria dá-me força |
| porque sinto que vou conseguir e melhorar |
| Sim, porque quando estou alegre tenho mais vontade de aprender. |
| Porque quando se gosta de uma coisa é mais fácil aprendê-la. |
| Dá-me mais energia para trabalhar |
| Sim, porque estou motivada |
| Sim, pois fico motivada e inspirada |
| Sim, porque estou-me a sentir bem. |
| Sim porque quando estou contente é mais fácil aprender. |
| Sim, porque eu sinto-me confiante de que vou entender a matéria |
| Sim porque quando eu estou alegre tenho mais motivação para trabalhar |
| Não, é igual |
| Sim porque |
| Sim, porque tenho mais facilidade a aprender e estou focado na aula e não em problemas ou tristeza. |
| Sim tenho mais facilidade pois sinto-me motivada |
| Sim porque sinto que sei tudo e com calma consigo fazer tudo |

| |
|--|
| Sim porque estou atento e se eu não estivesse alegre e porque alguma coisa não me deixava alegre e depois ficava a pensar nisso |
| Sim porque tenho vontade de tudo |
| sim porque sinto mais facilidade |
| Sim, porque me esforço mais pois estou em um dia bom. |
| Sim, porque gosto da matéria |
| Porque aprender é muito importante para a nossa sabedoria e o nosso futuro, muita gente reclama, mas não sabe o que está a dizer, mas eu até gosto da escola gosto de aprender novas coisas. |
| Sim |
| Sim, porque estou com mais vontade. |
| Sim, porque estou mais concentrada |
| Sim porque sinto-me com mais confiança |
| Sim porque sinto-me mais alegre |
| Não, porque tenho as vezes algumas dificuldades, mas esforço-me. |
| Quando estou alegre tenho mais facilidade de aprender, porque fico mais atenta e quando estou triste não. |
| porque fico ansioso |
| Sim porque com a alegria tenho incentivo para continuar a tentar e a aprender. |
| Sim, porque estou feliz |
| Porque tenho confiança em mim, e sinto-me bem |
| Sim porque quando se gosta de algo eu memorizo mais facilmente |
| matemática porque dá-me motivação para aprender |
| Tenho, porque significa que tenho gosto de ter a aula. |
| Sim, porque estou bem disposto. |
| Sim, porque estou mais interessada. |
| Sim, porque fico mais divertido. |
| porque estou com mais vontade. |
| porque estou com mais empenho |
| Sim, porque como estou bem tomo ainda mais atenção e aprendo com mais facilidade. |
| Sim porque quando estou feliz as coisas fluem melhor |
| Sim. Sinto-me muito mais concentrada. |
| Sim porque não estou preocupado com outras coisas. |
| porque te focas mais na matéria |
| Porque estou feliz e nem me chateio por estar um montão de tempo a ouvir os professores. |
| tanto faz, tanto aprendo alegre ou triste |
| sim porque sinto que estou mais empenhado e disposto a fazer as coisas |

| |
|--|
| sim. Estou inspirado e com felicidade para lá estar. |
| Sim, porque tenho a energia. |
| Sim, pois fico motivada e inspirada |
| Sim, porque sinto-me alegre |
| Porque tenho confiança em mim, e sinto-me bem |
| Sim, porque aprender é divertido e dá gosto aprender |
| porque quero aprender |
| Sim, porque assim não estou a pensar noutra coisa. |
| Porque fico com mais motivação para aprender |
| Sim, porque me sinto mais empenhado. |
| Sim, porque é muito mais fácil aprender algo que gostamos. |
| Sim, porque sinto-me melhor |
| Porque fico mais atento à aula. |
| Sim porque tenho vontade de aprender. |
| Percebo melhor as coisas |
| Sim porque não pensamos nas coisas más |
| Sim, por que fico com vontade de aprender |
| Porque a alegria dá-nos vontade de aprender |
| Porque é tudo mais fácil. |
| Porque dá mais vontade. |
| porque estou mais atento à aula |
| Sim, porque tenho vontade de aprender. |
| Sim porque assim não tenho outras preocupações que temos na nossa cabeça e assim estou mais concentrada em aprender. |
| Sim, porque me dá esperança. |
| Sim |
| Sim, porque assim não fico com tanta coisa má na cabeça e consigo guardar o que aprendo nas aulas. |
| Eu me desconecto |
| sim porque estou mais disposta a aprender |
| Sim, porque quando estou alegre fico com mais atenção |
| Não porque não sei |
| Sim. Porque me sinto feliz por poder aprender |
| Não. Não sei |
| Não porque quando estou alegre eu distraio-me mais facilmente |
| sim porque sinto-me mais confiante |

| |
|---|
| Porque é mais fácil |
| Porque me sinto mais motivado |
| Porque fico com mais energia |
| Porque estamos a divertir-nos e se estivermos a divertimos mais tarde fica uma recordação daquele momento |
| Não. Não sei |
| Porque acho que o dia irá me correr melhor então faço de tudo para aprender melhor. |
| Sim porque estou tranquilo |
| Sim, porque não tenho nenhuma distração com outros problemas. |
| Porque estou mais emocionado. |
| Fico mais concentrado |
| por ter os meus amigos sempre ao meu lado |
| Sim, porque eu assim participava mais |
| Sim, porque sempre que estou feliz fico sempre muito concentrada. |
| Sim porque me entusiasmo para saber coisas novas. |
| porque tenho mais vontade de aprender |
| Porque estou descontraído |
| Porque encaro as coisas numa forma diferente. |
| Sim, porque parece que estou mais empenhado |
| por que estou a ouvir sempre tudo, mas quando estou triste não tenho vontade de fazer nada |
| Sim, acho que fico mais atento |
| Sim, porque quando sento alegre apetece-me aprender mais. |
| Porque estou feliz |
| Porque me sinto mais motivada para aprender |
| não sei |
| Sim. Porque tenho vontade de aprender e consigo me concentrar mais facilmente. |
| sim, porque estou feliz com algum que fiz ou que me fizeram |
| Porque estou mais entusiasmada e interessada para aprender |
| Sim, porque me sinto bem e com atenção. |
| Porque fico com mais vontade de o fazer. |
| Acho que sim, porque sinto que sou capaz e acho mais fácil |
| Não é igual |
| claro, parece que tudo corre melhor |
| Não sei |
| Porque quando estou alegre estou leve e aberta a novos conhecimentos. Quando estou alegre sinto mais necessidade de aprender. |

| |
|--|
| Sim. Porque divirto-me mais. |
| Não |
| Sim, porque dá-me mais vontade de ouvir as pessoas |
| sim, porque com o bem-estar temos mais paciência e empenho |
| Porque estou bem disposta e não estou cansada. |
| Sim, porque sinto com mais dispor para fazer e com mais energia. |
| Sim porque me sinto entusiasmada e motivada |
| Sim porque estou feliz |
| Não. Porque estou mais distraída |
| Sinto-me mais confiante |
| Sim. quando estou alegre tenho mais facilidade em aprender, porque sinto-me mais feliz, por isso fico mais atenta as informações da aula |
| Sim. Eu tenho mais paciência |
| Porque estou feliz contente |

| |
|--|
| 13. Consideras que as tuas emoções influenciam na tua aprendizagem? Por quê? |
| Sim, porque se estiver triste não percebo nada. |
| Sim, muito, porque os meus nervos bloqueiam-me |
| Sim, dependendo das emoções posso aprender com mais facilidade ou dificuldade. |
| Porquê às vezes até é fixe aprender quando estou alegre |
| sim porque se estiver triste não me apetece quase fazer nada e se estiver feliz apetece quase fazer tudo |
| Sim influenciam porque às vezes não tenho vontade de fazer nada. |
| Eu acho, porque quando estou triste eu fico mais a pensar na tristeza no que na aprendizagem. |
| sim porque quando estou feliz fico distraída quando estou com medo ouso as pessoas quando com eu não ouso as pessoas e quando estou triste ouço as pessoas |
| Não, porque mesmo sentido as emoções tenho sempre com energia. |
| sim, porque se tiver tranquila aprendo e sinto-me melhor |
| Sim, porque quando estou com raiva me desconcentro das tarefas e fico perdida no assunto e isso faz com que eu fique com mais raiva tornando para mim o estudo difícil |
| Sim, porque sempre consigo realizar as tarefas |
| Sim, por exemplo se eu tiver triste não sinto tanta motivação para fazer o trabalho. |
| Porque se tiver triste penso no que aconteceu e contente estou a feliz a ter a aula! |
| Um pouco porque as vezes sou distraído. |
| sim, quando estou triste não me sinto capaz, quando estou feliz me sinto capaz de tudo, quando estou com raiva faço tudo com muita aflição... |
| Às vezes, porque fico perturbada com o que estou a sentir |

| |
|---|
| Sim porque sempre tive muito gosto em aprender, os meus pais fazem de tudo para ter as melhores condições na escola! |
| Talvez um pouco porque é mais difícil o ensino à distância e depois com os problemas do computador ou da net considero que sim. |
| Sim por exemplo se eu estiver triste ou cansada não vou ter vontade de trabalhar, mas se eu estiver alegre vou sentir-me mais motivada e vou tentar fazer o máximo que conseguir. |
| SIM |
| Sim porque quando estou triste não tenho vontade de aprender |
| sim, porque se for raiva não vou conseguir trabalhar e decorar |
| Não sei |
| Sim porque se tiver triste não tenho tanta vontade de aprender e se tiver alegre já tenho mais vontade de aprender e escrever. |
| sim, pois quando estou feliz sinto que sou capaz, mas quando estou triste sinto que não sou capaz de fazer nada nem me apetece. |
| Às vezes sim porque às vezes tenho algo na cabeça e não me consigo concentrar |
| Sim, porque quando estou feliz quero estudar, mas quando estou triste não quero |
| sim, porque me distraio |
| não sei |
| Sim, porque quando estou triste não consigo prestar muita atenção nas aulas. |
| Sim, mas não sei explicar. |
| Não |
| Sim porque quando estou feliz aprendo melhor |
| Sim, por que as vezes não estamos em um dia bom, e quando está em dia bom ficamos motivada a continuar aquele dia |
| Às vezes. |
| Sim porque quando estou triste tenho dificuldade em aprender. |
| Às vezes, porque quando estou triste fico desanimada para aprender e quando fico feliz fico confiante |
| Não |
| Sim, porque se tiveres triste não ouvimos ninguém |
| Sim porque se tirar negativa fico triste |
| Não muito, porque não tenho estado triste ultimamente. |
| Sim porque depende se estiver triste não me sinto bem para fazer trabalhos |
| Não |
| Sim já referi na pergunta acima |
| Sim porque depende da tua emoção a vontade que tens para trabalhar e aprender |
| sim porque tento esforçar em |
| Às vezes, porque eu sou bem indecisa e confusa com isso. |
| Sim, porque algumas emoções desconcentram-me. |

| |
|--|
| Sim, porque quando estamos tristes não prestamos atenção, mas quando estamos felizes tudo corre excelentemente. |
| Sim. Se nos sentimos motivados e felizes, mais facilmente consigo aprender, caso contrário é mais difícil. |
| Sim, porque se estiver triste fico sem vontade e mais facilmente desisto. |
| Não, porque da emoção que eu tiver não me influencia na aprendizagem |
| sim porque sinto me com mais confiança |
| Sim porque são importantes para a nossa aprendizagem |
| Não, tenho algumas dificuldades, mas esforçar-me. |
| Mais ou menos, porque maior parte das vezes que estou triste eu não me concentro e assim não aprendo quase nada. |
| sim porque normalmente quando fico irritado não gosto muito das aulas, mas quando estou mais feliz não reclamo muito |
| Sim, porque por exemplo, se eu me sentir triste vou ter menos vontade para aprender do que se eu tivesse alegre. |
| Sim, porque quando estou com raiva eu não fico atendo as aulas. |
| Sim, dependendo das emoções, se estou triste fico sempre mais nervosa |
| Sim porque se estiver triste não tenho interesse no que está a acontecer |
| sim porque dá-me mais motivação para aprender |
| Sim, porque se tiver triste não vou conseguir absorver todo o conhecimento. |
| Sim, se não estiver alegre não tenho vontade de aprender nada. |
| Sim porque quando estou chateada não tenho muita paciência para aprender. |
| Sim. Porque quando estou zangado não trabalho bem. |
| porque tenho mais vontade de fazer os trabalhos. |
| sim, porque se estou assim não consigo ter concentração |
| Sim, porque quando estou bem aprendo melhor |
| Sim porque quando estou feliz as coisas fluem melhor |
| Sim. Porque se eu estiver com raiva por exemplo sinto me muito mais aborrecida e não consigo concentrar-me. |
| Sim porque ou estou mais atento ou menos |
| sim, pois, se tiveres mais alegre consegues aprender melhor e se com raiva ou triste não te consegues concentrar |
| Porque se me sentir feliz é mais fácil aprender. |
| não, porque consigo controlar as minhas emoções |
| sim porque é difícil estar concentrado quando triste |
| sim. pois se eu ficar triste não vou querer ir estudar, mas se tiver feliz sim. |
| Sim, porque eu sinto medo |
| Sim, por que as vezes não estamos em um dia bom, e quando está em dia bom ficamos motivada a continuar aquele dia |

| |
|---|
| Sim, eu consigo processar melhor a matéria |
| Sim, dependendo das emoções, se estou triste fico sempre mais nervosa |
| Sim porque todos merecem expressar suas emoções na aprendizagem |
| mais ou menos |
| Sim, porque se tiver triste ou com medo não estou atento. |
| Porque acho que as emoções fazem parte da vida, e da aprendizagem |
| Sim, porque quando eu estou triste empenho-me pouco e quando estou alegre empenho-me mais. |
| Sim, porque se eu tiver triste não consigo fazer nada. |
| sim porque conforme o sentimento sentir melhor ou pior |
| Sim, porque o estado de espírito é importante para trabalhar. |
| Sim porque quando estás triste não consegues aprender muito bem, quando estás feliz consegues aprender melhor. |
| Sim porque se tivermos com raiva não ouvimos nada |
| Não |
| Sim, porque eu posso ficar triste por exemplo e depois fico aborrecido na aula ou outra coisa. |
| Mais ou menos, porque se eu estiver triste não vou ter vontade de aprender. |
| Sim porque é um conjunto de emoções. |
| Sim porque se estiver desanimado não tenho vontade de fazer nada. |
| porque não consigo estar concentrado |
| Sim, porque quando estou zangada ou distraída não consigo concentrar-me. |
| Não. |
| Não, porque acho que não tem nada a haver. |
| Sim |
| Sim e bastante, porque dependentemente do que sentimos ajuda a guardar o que aprendemos, com a alegria, mas com as outras emoções é mais difícil de guardar o que aprendemos. |
| Não sei |
| às vezes quando estou triste, mas tento dar sempre o meu máximo |
| Sim, porque depende da minha emoção atual |
| Não |
| Não sei |
| Sim. Por que fico com preguiça |
| Sim porque quando estou alegre não me concentro |
| sim porque assim eu não concentrar |
| Não |
| Sim |

| |
|---|
| Não influenciam |
| Sim, porque se estiver com raiva não consigo absorver a informação |
| Depende. Se eu estiver triste eu fico com preguiça de fazer as coisas. DESCULPA |
| Sim quando estamos bem connosco próprios corre sempre tudo bem. |
| Sim. Porque se eu estiver nervoso não consigo me concentrar |
| Sim e muito, porque se um aluno estiver contente tens mais facilidade em aprender, se estiver com medo vai estar mais preocupado com esse assunto que tem tanto receio |
| Sim, porque num dia quero mais aprender por estar feliz e se tiver triste não quero aprender. |
| Quando estou feliz consigo aprender melhor |
| por ter amigos sempre que me ajudem |
| Sim, se estiver com medo não iria participar nas aulas |
| Não, porque nem sempre as emoções ajudam na aprendizagem. |
| Acho que não, porque sei as controlar e ponho-me a pensar que depois do ano todo posso ter boas notas. |
| um bocado |
| Não |
| Sim, se tiver chateada não estou virada para estudar. |
| Sim, porque quando eu estou zangado está tudo mais difícil |
| sim, pois, foi o que referi acima |
| Sim, Porque Quando estou alegre fico mais atento e quando estou triste ou com raiva fico a pensar no acontecimento que me deixou ficar com essas emoções |
| Sim, porque sento vontade fazer coisas. |
| Sim, porque quando estou feliz consigo fazer as coisas bem |
| Porque se eu estiver triste vou ficar mais calada sem querer participar na aula e se eu estiver feliz vou querer participar vou conseguir perceber melhor o que o professor estiver a dizer. |
| não sei |
| Sim. Porque se eu estiver feliz consigo me concentrar mais facilmente, e se eu estiver triste começo a pensar como é que posso resolver o assunto que me deixou triste, e depois enquanto estou a pensar nisso não estou a ouvir o professor. |
| às vezes porque tenho reações estranhas |
| Sim, porque se eu estiver por exemplo com alegria eu tenho mais entusiasmo para aprender. |
| Sim, porque não tenho atenção. |
| Sim, porque quando estou, por exemplo triste, não me apetece fazer nada, quando estou com raiva estou chateado com tudo e com toda a gente e quando estou alegre já faço as coisas. |
| Mais ou menos quando estou feliz acho que presto mais atenção do quando estou triste |
| Não porque esto sempre na boa |
| Às vezes sim, porque se estiver nervoso não consigo ouvir nada |

| | |
|---|--|
| Não considero | |
| Considero. Pois quando por exemplo estamos tristes temos a mente cheia tensa, distraída e etc. por isso torna-se mais difícil absorver a informação, já quando se está feliz é exatamente ao contrário. | |
| Sim. Mas não sei explicar porquê. | |
| Não | |
| Sim, porque quando estou feliz, bem-disposta, etc. fico mais concentrada | |
| sim, a mesma resposta da pergunta anterior. | |
| Não, porque para mim é tudo igual. | |
| Sim, porque para aprender preciso estar concentrada, e para estar concentrada preciso me sentir bem-disposta, ou seja, alegre. | |
| Sim porque estou mais disposta e mais atenta. | |
| Sim porque se estou triste, não me apetece aprender | |
| Não | |
| Sim, porque sinto-me bem | |
| Sim, considero, porque quando estou triste não tenho grande vontade de aprender e quando estou feliz sinto-me mais atenta e com mais vontade de aprender. | |
| Sim. Eu quando tenho uma emoção, essa emoção vai influenciar como vai ser a minha aprendizagem | |
| Porque se eu tiver com raiva não consigo fazer as coisas bem | |

| | |
|--|---|
| 14. Identifica a tua autoavaliação (de 1 a 5) e justifica. | |
| 4, porque embora tenha tido uns atrasos nos meus trabalhos e uma nota mais baixa no meu teste acho que me esforcei para manter a minha nota. | |
| | 4 |
| 5 porque me esforço muito na matéria de História e Geografia de Portugal. | |
| | 3 |
| | 4 |
| | 3 |
| | 3 |
| 2 porque não trabalhei nada neste período | |
| | 3 |
| 3, porque apesar de ter tido algumas dificuldades tentei fazer | |
| 4 porque apesar do meu esforço estou sempre tentando mesmo depois de desistir, tenho dificuldades em fazer os meus deves, mas sempre tento | |
| 4, porque realizei sempre as tarefas e os trabalhos propostos | |
| 3 pois tive boa nota no teste e ainda irei enviar os resumos em falta | |
| | 3 |
| 3 porque não fiz todos os guiões. | |

| | |
|--|---|
| | 3 |
| (2) porque neste período senti que não acompanhei os meus colegas de turma | |
| 3 porque fui bem no teste, mandei as fichas, mas não mandei os 2 primeiros resumos da Telescola. | |
| | 4 |
| 3, pois mesmo que tenha estado presente nas aulas e entregue o livro de fichas não realizei nenhum guião de estudo | |
| | 3 |
| 3 porque não me empenho muito, mas faço as coisas que pedem | |
| | 3 |
| | 3 |
| 4 porque fiz todos os trabalhos e portei-me bem nas aulas. | |
| 4- Pois não tive uma nota muito alta, mas tentei sempre dar o meu melhor, sempre fui às aulas, respeitei a professora e nunca cheguei atrasada às aulas. | |
| | 5 |
| | 3 |
| | 3 |
| | 3 |
| 4 porque presto atenção nas aulas, chego sempre a horas, nunca faltei e esforço-me | |
| 3 Porque estou presente nas aulas. | |
| | 3 |
| 5, porque realizei todos os trabalhos e dediquei-me muito à disciplina | |
| 2/3 porque Não fiz algumas atividades pedidas | |
| | 3 |
| 4 porque tenho boas notas, faço os trabalhos e não falto as aulas. | |
| Eu acho que mereço um 3 porque eu portei-me bem nas aulas, mas não fiz alguns trabalhos | |
| | 3 |
| | 3 |
| 4 Porque fiz os trabalhos indicados desde o primeiro período | |
| 4, porque nunca faltei a uma aula, e fiz o trabalho. | |
| | 3 |
| 3 porque tive um teste de nota baixa, mas fiz todos os trabalhos e cumpri todas as tarefas propostas | |
| 4 | |
| portei-me bem enviei alguns guiões de estudo, tive boas notas nos testes, participei as vezes quando a professora perguntava e fui a todas as aulas e nunca cheguei atrasado | |
| 4, porque entreguei o trabalho mencionado, e não faltei a nenhuma aula. | |
| | 3 |

| | |
|---|---|
| | 2 |
| 4, porque faço os trabalhos, estou com atenção e não falto às aulas. | |
| 4. | |
| 4. Porque me esforcei e me dediquei. | |
| 4, porque esforcei-me bastante. | |
| 4, porque fiz todas as tarefas realizadas, e entreguei tudo a tempo | |
| | 5 |
| 3 porque não me esforcei muito | |
| 3, porque não fiz alguns guiões | |
| Acho que um 3, porque eu esforcei-me um pouco. | |
| 3 pois penso que o meu desempenho no 3º período não foi lá muito bom | |
| Eu acho que mereço um 4, pois realizei todos os trabalhos. E também tentei ajudar ao máximo aqueles que recorreram a minha ajuda. | |
| 3 porque os testes não correram lá muito bem e o meu comportamento não é dos melhores. | |
| 4, porque durante as aulas online, tive uma boa nota no teste, e entreguei as fichas do caderno de atividades | |
| 5 porque acho que estive empenhado e tentei dar o meu melhor | |
| | 4 |
| 4- Porque ao longo de todos os períodos dei o meu máximo. | |
| 4 porque fiz tudo e participei nas aulas. | |
| | 4 |
| 5. Porque fiz tudo o que me era pedido e aprendi a matéria. | |
| | 3 |
| | 3 |
| | 4 |
| 5 porque entreguei sempre todos os trabalhos e nos prazos | |
| | 4 |
| | 4 |
| | 4 |
| | 4 |
| | 3 |
| 2 pois não fiz nenhum guião de estudo e não tive boa nota na ficha | |
| | 3 |
| 3 - porque eu acho que dei o meu melhor. | |
| 2/3 porque não fiz algumas atividades pedidas | |
| | 4 |

| | |
|---|---|
| 4, porque durante as aulas online, tive uma boa nota no teste, e entreguei as fichas do caderno de atividades | |
| 4 porque sou participativa faço os trabalhos, mas acho não dei o meu máximo | |
| | 4 |
| 5 porque eu esforcei-me muito fiz todos os trabalhos e estive atento. | |
| 4, porque acho que poderia participar mais nas aulas | |
| Eu acho que deveria ter 5 porque me empenhei ao máximo nas aulas, cumpri as tarefas e nos 1.º e 2.º períodos tive 5. | |
| 5 porque realizei tudo o que a professora pediu e tive muito bom no teste. | |
| 5 porque entreguei tudo o que mandaram e nunca cheguei atrasado | |
| Um 5, porque fiz as tarefas e tive 5 nos outros períodos | |
| 5 porque realizei todos os trabalhos, fui assíduo e pontual e tive boas notas. | |
| | 4 |
| 4 porque eu acho que me portei bem | |
| 4, eu vim sempre a horas só vim atrasado pelo menos 5 minutos ou menos, e fiz quase tudo bem. estive sempre nas aulas só me lembro um dia que não fui a uma na 3ª porque tinha me esquecido | |
| 4. Acho que um quatro é o indicado porque além de não conseguir ligar o microfone fiz sempre os TPC, fui pontual e estive sempre atenta às aulas. | |
| 3 porque esforcei-me mais e fiz todas as tarefas realizadas e nunca faltei a uma aula. | |
| 5 porque cheguem a horas às aulas e entreguem os trabalhos | |
| | 4 |
| 4 - porque entreguei todos os trabalhos mas podia ter participado mais nas aulas. | |
| eu acho que mereço um 4. | |
| 5 porque acho que fiz as coisas bem. | |
| | 3 |
| Acho que mereço um 4, porque fui sempre pontual, não faltei a nenhuma aula, tirando as do princípio do período porque estava com dificuldades em abrir o teams e, também fiz sempre as tarefas. | |
| | 3 |
| 3 porque tive algumas dificuldades | |
| 4, porque nunca faltei as aulas, pouco ou nada cheguei atrasado as aulas | |
| Eu mereço um 3 porque eu não participo muito | |
| | 3 |
| 3 porque eu não presto muita atenção e as vezes não sei responder alguns exercícios | |
| 3 porque normalmente faço os trabalhos pedidos e respondo quando o professor pergunta | |
| | 3 |
| | 3 |
| | 2 |

| | | |
|----|---|---|
| 2 | porque não faço tudo o que devia | |
| 5 | fiz tudo o pedido | |
| 3 | Por que as vezes não presto atenção as aulas | |
| 3 | porque piorei as notas, tentei me esforçar, mas não foi o suficiente para ter o 4 que tanto queria. | |
| 4 | porque sou aplicado | |
| 4 | apesar da nota a gramática e do meu comportamento e das participações os meus testes foram sempre por volta dos 80 ao 85. | |
| | | 4 |
| | Acho que mereço um 3 porque esforcei-me e fiz os trabalhos que me pediram | |
| | | 4 |
| | | 3 |
| | | 3 |
| 5 | porque me esforcei em tudo e acho que mereço. | |
| | | 5 |
| | | 3 |
| 4 | acho que trabalhei para um 4. | |
| | | 3 |
| 3 | pois não mereço 4 nem 5 e minhas notas são justificantes para este motivo | |
| | | 4 |
| 3 | alto porque este ano trabalhei mais. | |
| 3 | porque estas aulas não consigo aprender muito | |
| 4 | , porque eu acho que participei várias vezes fiz todos os trabalhos que o professor mandava e não cheguei atrasada. | |
| | | 3 |
| 4 | porque acho que me esforcei bastante ao longo do ano, e consegui sempre fazer tudo e tirar boas notas. | |
| 3 | porque acho que o ensino á distancia é mais difícil do que presencial | |
| 3 | porque eu porto-me bem mas não falo muito. | |
| 5 | porque esforcei-me para isso. | |
| 5 | porque no teste de kahoot tive 100%, fiz o T.P.Cs todos, não cheguei atrasado, tive 3 sinais de mais, e participei 12 vezes (min 5). Só que eu sei que para o professor é muito difícil passar de um 4 para um 5. | |
| 4 | porque tentei me esforçar o máximo mesmo sendo mais difícil a distância | |
| 3+ | | |
| 3 | eu acho que em casa consigo tomar mais atenção e aprender mais depressa | |
| 3 | porque nunca fui muito bom a português | |
| | | 4 |

| | |
|--|---|
| | 4 |
| 3 porque devia me ter esforçado melhor | |
| 4 porque eu não costumo participar muito, mas faço os trabalhos pedidos e também tiro boas notas | |
| 4, eu acho que mereço, pois, esforcei-me | |
| | 3 |
| | 3 |
| | 4 |
| | 4 |
| 3, porque não tive muito a participar nas aulas | |
| | 3 |
| | 5 |
| | 4 |
| | 4 |

Anexo I

Quadro facilitador de análise dos inquéritos por questionário

Pergunta número dois: “O que entendes por medo?”

| Categorias: | Número de Respostas | Respostas: |
|-----------------------------------|---------------------|--|
| 1.1 Susto | 22 | <p>“É a pessoa sentir-se assustada com algo.”</p> <p>“É quando estamos assustados com alguma coisa.”</p> <p>“Assustado”</p> <p>“Medo e quando sentimos uma coisa que assusta.”</p> <p>“Fico assustada”</p> <p>“Um sentimento que sentes quando estás assustado etc...”</p> <p>“(...) ou assustado”</p> <p>“Estar assustado”</p> <p>“Medo é uma sensação que sentimos quando vemos, lemos ou até mesmo sonhamos com coisas que nos assustam ou que não nos queríamos lembrar.”</p> <p>“Medo e o medo de alguma coisa que nos assusta”</p> <p>“Estar assustado por coisas e situações.”</p> <p>“medo é quando alguma coisa me assusta e que não consigo controlar”</p> <p>“entendo que é estares assustado”</p> <p>“Medo é estar assustado.”</p> <p>“Eu acho que medo é o que sentimos quando estamos assustados ou inseguros.”</p> <p>“O medo para mim é algum que me assusta e me deixa inquieta.”</p> <p>“Entendo que o medo é as pessoas assustarem-se facilmente com uma coisa que não gostam e que tenham medo.”</p> <p>“O medo é muito mau e é causado pela imaginação da pessoa ou até a assustarem”</p> <p>“medo de acontecer algo”</p> <p>“Uma coisa que me assusta”</p> <p>“Estar assustada”</p> <p>“Eu entendo que o medo é nós não gostarmos de uma coisa e por isso temos medo de que ela nos faça mal.”</p> |
| 1.2 Preocupações escolares | 16 | <p>“falhar, não conseguir a nota que quero”</p> <p>“Medo de chumbar”</p> <p>“Medo pelas notas.”</p> <p>“De não enviar trabalhos muito importantes fico com medo de tirar má nota.”</p> <p>“Se reprovar o ano”</p> <p>“Medo não estar os professores a ouvir”</p> <p>“Medo é uma emoção que se tem causada por algum problema por exemplo bullying”</p> <p>“Ter má nota nos testes”</p> |

| | | |
|---|----|--|
| | | <p>“Tive medo porque era uma forma de ensino totalmente nova.”</p> <p>“Que estava com medo da negativa.”</p> <p>“medo de chumbar medo de várias coisas que não interessam no momento.”</p> <p>“Ter má nota nos testes”</p> <p>“de chumbar”</p> <p>“Medo de ter más notas, (...)”</p> <p>“Das aulas”</p> <p>“De chumbar”</p> |
| 1.3 Nervosismo | 6 | <p>“É um sentimento que deixa as pessoas nervosas”</p> <p>“é uma coisa que sentimos porque estamos nervosos, ou então alguma coisa correu mal e ficamos com ardor em grande!”</p> <p>“A pessoa começa a ficar nervosa ou a tremer.”</p> <p>“Estar nervoso medo de algo”</p> <p>“Ficamos nervosos e não nos conseguimos concentrar em nada”</p> <p>“Nervoso (...)”</p> |
| 1.4 Não alcançar os objetivos pessoais | 3 | <p>“Querer evitar sempre uma coisa e não ter coragem pra enfrentá-la.”</p> <p>“Medo é não ser capaz de fazer as coisas”</p> <p>“(...) mas também um sentimento mau quando sentido em excesso pois pode limitar-nos em certas coisas.”</p> |
| 1.5 Perigo | 11 | <p>“para mim medo é uma sensação que sentimos quando achamos que estamos em perigo ou que alguém nos quer fazer algo de mal.”</p> <p>“Depende da situação, pode ser perigo, ameaça, medo de enfrentar algo”</p> <p>“aquilo que me indica o que é perigoso ou não”</p> <p>“O que eu entendo por medo, é que, o medo é um sentimento natural e acho que ter medos é essencial, porque por exemplo, um dia vai ao ZOO e entra numa jaula de cobras e antes de ir lá para dentro diz: "Ah! Eu não tenho medo!" e quando foi lá para dentro foi picado por uma cobra.”</p> <p>“É quando alguém não gosta de um animal, ou outra coisa qualquer, por exemplo o escuro, porque, principalmente as crianças mais novas, acreditam que os monstros aparecem no escuro, ou seja, ela tem medo do escuro.”</p> <p>“Umas delas é que alguém me faça mal...”</p> <p>“É um sentimento de perigo ou ameaça.”</p> <p>“Entendo como um sentimento que nos protege de fazer coisas perigosas (...)”</p> <p>“É uma emoção que sentimos quando alguém nos ameaça ou estamos a correr perigo”</p> <p>“Uma perturbação como algo de perigo.”</p> |

| | | |
|-------------------|----|--|
| | | <p>“Um estado emocional a uma situação de perigo ou alguma coisa desagradável”</p> |
| 1.6 Receio | 37 | <p> “Não conseguir realizar as tarefas” “é uma coisa que todos temos por alguma coisa” “medo é quando nos temos receio de algo” “o medo faz-nos sentir com receio das coisas más” “Medo é quando temos receio de alguma coisa” “Medo é ter receio de algo” “Receio.” “Ter receio de que alguma coisa má nos vá acontecer.” “O que entendo por medo é um receio muito grande de uma coisa que achamos que fizemos mal.” “Ter medo de experimentar coisas novas ou sentir medo de alguma coisa ou de alguém.” “Entendo que posso vir a ter medo de algo que não tenho medo no presente, mas posso vir a ter no futuro.” “Medo para mim é um estado emocional que nos traz um estado de alerta demonstrando receio de algo...” “Eu tenho de medo porque tenho receio que o Covid-19 ou Corona Vírus me atinge e fico infetado.” “medo é uma sensação q proporciona um estado de alerta demonstrado pelo receio de fazer alguma coisa, geralmente por se sentir ameaçado, tanto fisicamente como psicologicamente Sentir receio de alguma coisa.” “Receio” “Ter receio de alguma coisa.” “é um sentimento que nos aparece quando receamos alguma coisa” “Acho que o medo é uma o que tememos muito, uma coisa que não gostamos.” “Algo que receamos.” “Medo é algo que nós receamos.” “Medo é quando a pessoa tem receio de algo” “O medo é quando a pessoa tem receio de algo” “Medo é quando uma pessoa tem receio de algo” “Quando vemos ou sentimos alguma coisa que nos faz sentir algum medo ou receio.” “Agitação, intranquilidade, receio” “Na minha opinião eu acho que medo é pressentimento/receio de alguma coisa.” “Penso em várias coisas e ficamos com medo daquilo que achamos que vai acontecer” “O medo é uma sensação que proporciona um estado de alerta demonstrado pelo receio de fazer alguma coisa, geralmente por se sentir ameaçado, tanto fisicamente como psicologicamente.” “É quando alguém tem receio de alguma coisa.” “Ter receio de alguma coisa” </p> |

| | | |
|--|----|--|
| | | <p>“Medo é quando nós temos receio que algo nos aconteça ou a nós ou à nossa família.”</p> <p>“(…) ou neste caso de apanhar a Covid-19.”</p> <p>“Por exemplo alguém ver uma cobra e fugir com medo. Ou medo de apanhar o vírus etc.”</p> <p>“O medo é quando estamos com receio de alguma coisa que não gostamos”</p> <p>“receio de alguma coisa”</p> <p>“É ter receio de algo”</p> <p>“Medo de errar”</p> |
| 1.7 Descontrole | 1 | <p>“Ansiedade eu tive uma crise esses dias eu estava com medo”</p> |
| 1.8 Tristeza | 8 | <p>“Medo é um sentimento de insegurança, tristeza e de incapacidade”</p> <p>“solidão tristeza.”</p> <p>“Tristeza, Angústia”</p> <p>“É ter uma emoção triste tanto fisicamente como psicologicamente”</p> <p>“Ficamos tristeza”</p> <p>“É um sentimento que as pessoas têm que lhes torna triste, quase que não saem de casa, etc....”</p> <p>“E um sentimento que me deixa triste”</p> <p>“Algo que nos faz ficar tristes e medrosos”</p> |
| 1.9 Geral/ Não responde à questão | 48 | <p>“Medo de alturas”</p> <p>“Ter medo de uma coisa!”</p> <p>“e um estado de alerta demonstrado”</p> <p>“Medo é algo muito comum que é visível em várias situações e muitas vezes depois de se fazer algo”</p> <p>“TER MEDO DE ALGUMA COISA”</p> <p>“É uma coisa que não queremos que aconteça”</p> <p>“Medo é quando uma pessoa tem medo de algo”</p> <p>“Nada”</p> <p>“Ter medo de algo.”</p> <p>“Sentir medo de alguma coisa”</p> <p>“ter medo de algo”</p> <p>“é uma reação a algo que desconheço”</p> <p>“é tipo não ver essa coisa mais”</p> <p>“medo é uma emoção”</p> <p>“Entendo que é um sentimento mau”</p> <p>“Medo para mim é ter uma preocupação sobre algo.”</p> <p>“Eu entendo que medo é como uma fobia.”</p> <p>“Entendo que significa que não se está confortável com algo.”</p> <p>“Uma preocupação que temos que nos afeta”</p> <p>“Medo é um tipo de sentimento que não queremos que aconteça conosco”</p> <p>“Algo que não gostamos.”</p> <p>“Medo”</p> <p>“É ficar aterrorizado por alguma coisa que ouvimos”</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>“Cobras, ratos, morrer etc..”</p> <p>“Ter medo pode ser várias coisas, podemos ter medo de perder alguém ou alguma coisa, ter medo que algo nos corra mal, etc.”</p> <p>“Medo ter medo de alguma coisa”</p> <p>“medo é uma coisa que te faz ficar desconfortável”</p> <p>“Nada”</p> <p>“medo de alguma coisa como o escuro”</p> <p>“Não percebi”</p> <p>“O medo não é real as pessoas é que o imaginam”</p> <p>“Nada”</p> <p>“O medo e uma coisa que nós sentimos quando não estamos confortáveis com qualquer coisa”</p> <p>“É uma coisa que eu não gosto de ver.”</p> <p>“Arrepio”</p> <p>“que a minha namorada desapareça”</p> <p>“medo de qualquer coisa sentir uma presença estranha e ficar com medo”</p> <p>“É frustrante”</p> <p>“Não sei bem, mas acho que é de uma coisa inesperada e que nos não queríamos”</p> <p>“Um sentimento bom e ruim ao mesmo tempo”</p> <p>“O medo é uma coisa que se sente quando estou a ver um filme terror ou medo do escuro e etc. ...”</p> <p>“ter medo de alguma coisa”</p> <p>“nada”</p> <p>“ter medo de algum que não nos agrada”</p> <p>“ter medo de alguma coisa ou de algo”</p> <p>“Não sei explicar”</p> <p>“Quando tenho medo de alguma coisa”</p> <p>“Ter medo de alguma coisa”</p> |
|--|--|---|

Pergunta número três: “O que costumás sentir quando estás surpreendido?”

| Categorias: | Número de Respostas: | Respostas: |
|--------------------|-----------------------------|--|
| 1.1 Alegria | 99 | <p>“Alegria.”</p> <p>“Alegria”</p> <p>“Geralmente me sinto feliz.”</p> <p>“Feliz”</p> <p>“Sinto-me feliz”</p> <p>“O que eu costumo sentir quando estou “surpreendida é, boa consegui.”</p> <p>“Alegria.”</p> <p>“Alegria”</p> <p>“Alegria”</p> <p>“Alegria e depende do que!”</p> <p>“alegria e felicidade.”</p> <p>“alegria, (...)”</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>“alegria”</p> <p>“Depende. Se for uma coisa que goste muito fico como a Alegria. (...)”</p> <p>“Normalmente felicidade quando são coisas boas e curiosidade pra saber mais acerca do assunto.”</p> <p>“parece que levo um susto, mas de alegria”</p> <p>“depende se for uma surpresa boa sinto-me com alegria (...)”</p> <p>“Sinto-me feliz”</p> <p>“fico nervoso e muito feliz”</p> <p>“se for uma surpresa boa sinto me bem”</p> <p>“Alegria”</p> <p>“Alegria”</p> <p>“Alegria (...)”</p> <p>“(...) outras vezes felicidade”</p> <p>“Felicidade (...)”</p> <p>“Alegria”</p> <p>“Alegria, felicidade.”</p> <p>“Se a surpresa for boa fico feliz (...)”</p> <p>“Alegria”</p> <p>“Uma alegria tão grande mas tão grande que até apetece gritar com o micro ligado na aula”</p> <p>“Felicidade”</p> <p>“Alegria”</p> <p>“saltar gritar de felicidade”</p> <p>“Alegria”</p> <p>“Sinto alegria”</p> <p>“Quando estou surpreendida costumo sentir alegria e muitos mais outros sentimentos ao mesmo tempo.”</p> <p>“depende quando é uma surpresa boa fico feliz (...)”</p> <p>“Ao estar surpreendido sinto alguma felicidade.”</p> <p>“Costumo sentir feliz, porque quase nunca saio à rua.”</p> <p>“Alegria, fico feliz e impressionado”</p> <p>“Alegria”</p> <p>“felicidade.”</p> <p>“Às vezes fico feliz outras vezes admirada dependendo do que é dito.”</p> <p>“Quando estou surpreendida eu sinto-me muito alegre, (...)”</p> <p>“sinto alegria (...)”</p> <p>“alegria (...)”</p> <p>“feliz, alegre.”</p> <p>“É quando alguma coisa que corre bem”</p> <p>“Alegria”</p> <p>“Felicidade”</p> <p>“Alegria”</p> <p>“Alegre”</p> <p>“Costumo sentir alegria, (...)”</p> <p>“Costumo-me sentir confuso e alegre ao mesmo tempo.”</p> <p>“Alegria, (...)”</p> <p>“Alegria”</p> <p>“Alegria”</p> |
|--|--|

| | | |
|-------------------|---|---|
| | | <p> “Normalmente alegria.” “Admirada e contente.” “Alegria” “Depende da situação, posso ficar feliz (...)” “Eu costumo sentir muita alegria e felicidade e as vezes sinto-me orgulhosa.” “Feliz” “Feliz” “Uma grande alegria (...)” “(…) ou felicidade” “Felicidade” “Felicidade (...)” “Sinto me muito feliz” “Depende, feliz se for uma surpresa boa (...)” “Alegria, felicidade...” “Feliz” “Felicidade.” “Felicidade” “felicidade, (...)” “contente” “depende se gostar de felicidade (...)” “Alegre” “alegria” “Alegria” “Alegria.” “Felicidade” “Feliz” “Sinto alegria.” “felicidade e emoção” “Alegre (...)” “Alegria.” “Se for surpreendida de uma coisa muito boa sinto me feliz, (...)” “Alegria” “se for surpreendido com alguma coisa boa fico contente” “(…) ou alegria” “Depende de como sou surpreendida, quando é uma surpresa pela positiva sinto-me alegre e eufórica, (...)” “Costumo sentir alegre (...)” “Eu costumo sentir emoção, alegria (...)” “Alegria (...)” “Sinto me alegre e uma dor satisfatória no coração.” “(…) e alegre” “Feliz” “Alegria” </p> |
| 1.2 Nervosismo | 4 | <p> “Nervos” “Curiosidade, nervosismo.” “Nervosa” “(…) mas algumas vezes nervosa. Nervoso” </p> |

| | | |
|---|----|--|
| 1.3 Ansiedade | 7 | “Ansiedade” “Fico ansiosa” “Ansiedade” “Ansiedade” “Ansiedade.” “Ansiedade.” “(...) e muita ansiedade.” |
| 1.4 Tristeza | 19 | “Tristeza” “(...) Mas se for alguma coisa que não goste eu fico um pouco triste ou chateada.” “(...) e se for má fico triste” “(...) ou tristeza” “Às vezes tristeza (...)” “(...) se for má fico triste” “(...) quando é uma surpresa má fico triste/raivoso” “(...) ou então tristeza.” “(...) tristeza (...)” “(...) tristeza (...)” “(...) e às vezes tristeza” “(...) e às vezes tristeza” “(...) ou triste” “(...) mas surpreendida de alguma coisa má acho que chorar” “Tristeza (...)” “(...) quando é uma surpresa pela negativa sinto-me mal.” “(...) umas vezes ou outras triste” “(...) ou tristeza” “(...) ou muito triste” |
| 1.5 Medo | 3 | “(...) ou medo “ “(...) e com medo se for uma surpresa má” “(...) medo (...)” |
| 1.6 Raiva | 2 | “(...) ou raiva dependendo de surpreendido com o quê” “(...) raiva” |
| 1.7 Nojo | 1 | “(...) nojo (...)” |
| 1.8 Geral/Não responde à questão | 52 | “Quando tiro uma nota que não estava à espera.” “Surpreso” “Depende da razão de estar surpreendida” “SUPRESAS” “Fico impressionado” “Surpreso” “Admirada” “sinto curiosidade” “Não sei explicar” “Quando não estou à espera.” “Alegria ou chocado.” “Não sei” |

“Não estava à espera que me digam algo ou que me fizessem algo”
 “uma emoção enorme”
 “Depende da situação.”
 “A minha nota dos testes”
 “Quando pensas receber uma coisa e ficas com outra melhor.”
 “Admiração dependendo de como sou surpreendido.”
 “Espanto.”
 “Depende”
 “Espanto”
 “Surpresa”
 “Costumo sentir-me impressionado e paraliso quando me surpreso.”
 “depende, pode ser bom ou mau”
 “Não sei explicar”
 “A minha nota dos testes”
 “Surpreso”
 “(...) ou admiração.”
 “Uma emoção”
 “Surpreso”
 “(...) como posso ficar irritada.”
 “Que eu descobri uma coisa nova.”
 “quando alguém te faz uma surpresa”
 “Curiosidade, (...)”
 “Nada”
 “Muitas”
 “Fico espantado”
 “Quando estou surpreendida penso que era uma coisa, mas o que me deram era outra.”
 “sinto-me surpreso”
 “as notas”
 “Fico espantado”
 “(...) ou rancor”
 “(...) se não também porque é uma surpresa e deu trabalho a pessoa”
 “Fico espantada”
 “Sinto-me admirado.”
 “Não sei explicar”
 “Fico sem palavras.”
 “Fico espantada”
 “Surpreso (...)”
 “Curiosa”
 “Não sei bem.”
 “Emoção”

Pergunta número quatro: O que sentes quando tens a emoção do nojo?

| Categorias: | Número de respostas | Respostas: |
|---|----------------------------|---|
| 1.1 Tristeza | 3 | “Tristeza” “Tristeza, infelicidade...” “Magoa” |
| 1.2 Estranheza | 19 | “Esquisito” “Me sinto desconfortável” “sensações estranhas” “fico desconfortável” “Quando encontramos uma coisa diferente e não nos sentimos, sentimos confortáveis.” “Sinto que alguma coisa está a ser feita de forma que me arrepiam” “faz me sentir que aquilo é nojento” “Sinto-me incomodada” “Sinto algo estranho.” “Sinto-me esquisito.” “Sinto que é uma coisa arrepiante.” “Fico estranho” “Fico arrepiada.” “Sinto arrepio” “não gosto do que estou a ver” “Sinto que não devo olhar para o que estou a ver ou pensar.” “Depende. Mas sinto-me desconfortável na maioria das vezes.” “Desconforto” “Sinto um nó na garganta.” “Desconforto” |
| 1.3 Ódio | 2 | “Uma sensação de ódio a alguma coisa.” “Ódio” |
| 1.4 Raiva | 5 | “Raiva” “Raiva” “e as vezes raiva.” “Raiva” “Raiva” |
| 1.5 Surpreso | 1 | “Sinto que fico surpreendido (...)” |
| 1.6 Medo | 4 | “pavor (...)” “(...) ou mesmo tempo que medo” “Medo, (...)” “Medo” |
| 1.7 Geral/Não responde à questão | 127 | “Vontade de vomitar.” “Repugnância” “Nojo de alguma coisa que vi ou comi.” “Tenho nojo desse algo” “Sinto nojo de alguma coisa.” |

| | |
|--|---|
| | <p> “Quando está sempre a cair a internet.” “vontade de vomitar” “Que é uma coisa horrível” “Nojinho” “Nojo” “Não sei” “sinto um pouco maldisposto.” “Não sei muito bem ao certo” “Vontade vomitar!” “vontade de vomitar ou de sair do lugar, depende da razão” “UMA COISA QUE É NOJETA” “Não quero chegar perto” “não consigo tocar” “N sei” “Quando não gosto de alguma coisa.” “sinto-me enjoada e agoniada.” “sinto agonia” “Sinto-me enjoado” “Arrepiado” “não sei” “Sinto nojo de alguma coisa que não goste” “fico maldisposta” “Vontade de vomitar” “Fico maldisposta.” “Agonia.” “Sinto-me agoniada” “Vómitos” “Sinto-me mal e desapontado.” “Nada” “Não quero tocar ou ficar perto do que me faz nojo” “não quero estrá peto de alguma coisa que meta nojo” “Bem às vezes da vontade de vomitar, outras vezes é aquele nojo mas que não é tão "forte" digamos assim.” “Não gosto” “Quando não gosto de alguma coisa que vamos fazer nas aulas.” “é algo que me causa repulsa” “Sinto-me com vontade de vomitar” “Vomitar” “Enjoada” “Quando tenho uma emoção de nojo eu não consigo ver a pessoa à frente.” “Repolça” “Ao sentir nojo eu sinto necessidade de me afastar do que estou a sentir nojo.” “Nunca senti essa emoção” “fico um pouco enjoado” “sinto muito nojo de alguma coisa nojenta que incomodou” “Que não gosto de aquela pessoa.” “Algo que não gosto de tocar ou ver.” “Enojada” </p> |
|--|---|

| | |
|--|--|
| | <p> “Fico maldisposto.” “noje.” “Sinto-me chateada e não gosto.” “Desagrado” “Sinto agonia e procuro outro lugar para estar.” “Nojo” “Repugnância, (...)” “vontade de vomitar” “e um sentimento que não dá para explicar muito bem, mas e quando temos rudes e várias outras coisas.” “É quando eu não gosto” “Vontade de vomitar” “Começa-me a doer a Barriga” “Nunca senti essa emoção” “Desgosto” “Nojo” “Sinto vontade de vomitar” “Sinto-me estranho e com vontade de revirar os olhos.” “Vômitos.” “Nojo” “(…) e náuseas.” “Eu quando estou com nojo sinto vontade de vomitar.” “Sinto vontade de vomitar” “E quando eu tenho raiva” “Sinto vômitos” “Sinto que não gosto de alguma coisa.” “Agoniada.” “Nojo” “nunca mais quero aquilo que me mete nojo” “Fico enojada e afasto-me.” “Quando sinto nojo dá-me vontade de vomitar e de não olhar mais para o nojo.” “Para não mexer/no que eu não gosto de mexer.” “Sinto repulsão, repugnância.” “Nada” “nojo de tocar em algo como baratas” “Se for com comida não consigo comer durante algum tempo e se como não é com gosto” “Nojo” “Nojo” “Nojo” “Vontade de vomitar” “quando não sei nada” “Nada” “Muitas coisas” “Repugna-me qualquer coisa” “Nojo” “Vontade de vomitar” “Apetece-me vomitar.” “Nojo” </p> |
|--|--|

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>“Nada”</p> <p>“Nojo, ojeriza, ou asco é uma emoção geralmente notada geralmente notada através da expressão facial e expressão facial e tipicamente associada como coisas que são percebidas como sujas.”</p> <p>“Nojo”</p> <p>“Não”</p> <p>“Não sei nem acho que é uma emoção”</p> <p>“Enjoado”</p> <p>“Maldispuesto”</p> <p>“Eu sinto”</p> <p>“Nozinho ou nojo.”</p> <p>“Sinto repugnância”</p> <p>“Vomito”</p> <p>“Sinto que vou vomitar.”</p> <p>“Afasto-me da coisa que me mete nojo”</p> <p>“Vontade de vomitar”</p> <p>“Sinto-me repugnante.”</p> <p>“Da agonia”</p> <p>“Nojento uma coisa”</p> <p>“dá me má disposição”</p> <p>“Enojado”</p> <p>“Não sei explicar”</p> <p>“Sinto que é horrível”</p> <p>“(…) agonia”</p> <p>“Enjoada.”</p> <p>“Quando vejo bichos sinto vontade de vomitar.”</p> <p>“Não gostar de alguma coisa”</p> <p>“Nojo”</p> <p>“Sinto horror.”</p> <p>“Não gosto de alguma coisa”</p> |
|--|--|---|

Pergunta número cinco: O que sentes quando tens a emoção do nojo?

| Categorias: | Número de Respostas: | Respostas: |
|---|-----------------------------|--|
| 1.1 Realização | 7 | <p>“Quando tiro boas notas.”</p> <p>“me sinto como se conseguisse fazer tudo o possível”</p> <p>“Quero fazer tudo”</p> <p>“(…) que sou capaz de realizar sonhos impossíveis”</p> <p>“(…) e superprodutiva”</p> <p>“(…) e com vontade de fazer as coisas”</p> <p>“ter boa nota”</p> |
| 1.2 Ansiedade | 2 | <p>“fico com ansiedade”</p> <p>“Talvez ansiedade (…)”</p> |
| 1.3 Motivação | 2 | <p>“sinto-me motivada (…)”</p> <p>“(…) vontade de fazer coisas”</p> |
| 1.4 Geral/Não responde à questão | 47 | <p>“Nada”</p> <p>“Um sentimento inexplicável”</p> <p>“Feliz para poder me divertir”</p> <p>“Que algo de bom aconteceu”</p> |

| | |
|--|--|
| | <p> “Alegria e felicidade” “Sinto me bem, feliz e contente.” “Felicidade” “sinto entusiasmo ou felicidade” “Felicidade.” “Felicidade” “o último dia de aulas” “Que sou feliz e não triste” “Alegria.” “Felicidade é que sou incrível.” “felicidade” “contente” “fogo de artifício na minha cabeça” “Feliz” “felicidade” “Eu sinto uma felicidade dentro de mim” “Alegria e emoção.” “alegria, felicidade” “Sinto me bem, feliz” “feliz” “Sinto-me muito bem comigo mesma.” “felicidade enorme” “Fico com "borboletas na barriga” “Sinto-me feliz, contente e bem.” “Sinto que quero que o que me está a fazer feliz não acabe.” “Um "aperto no coração" parece que é o melhor dia que iríamos ter na vida” “Feliz” “quando estou alegre sinto que estou nas nuvens” “Felicidade” “Sinto-me bem e leve interiormente.” “Querer aprender.” “Alegria e felicidade” “Bem-estar, (...)” “sinto-me bem” “Sinto uma felicidade dentro de mim.” “Sinto me confortável e com mais energia.” “Estou contente” “Sinto-me contente” “Felizes” “Felicidade” “Sinto alegria e felicidade.” “Felicidade” “Alegria” </p> |
|--|--|

Pergunta número seis: “O que costumas sentir quando estás triste?”

| Categorias: | Número de Respostas: | Respostas: |
|-------------------------|-----------------------------|---|
| 1.1 Medo | 3 | “Medo” “Medo” “(...) e medo” |
| 1.2 Raiva | 10 | “vazio, raiva” “Raiva” “Raiva” “Raiva.” “Raiva (...)” “Raiva.” “Costumo sentir raiva” “Raiva.” “(...) e se for muito triste raiva.” “Costumo sentir raiva (...)” |
| 1.3 Consequência | 67 | “vontade de chorar” “Desapontada” “Um peso de culpa” “solidão.” “que não consigo fazer nada, que n sou capaz” “fico com nervos,, e fico com a cabeça noutro lado” “Sinto-me feia!” “um aperto no peito e uma forte vontade de chorar e gritar” “Aborrecido” “sinto-me sozinho” “Desgosto” “Sinto me muito triste e as vezes choro.” “sinto que tudo me corre mal” “sinto-me com vontade de abraçar uma amiga” “impotência” “parece que não me sinto bem comigo mesma” “Insegurança e saudade” “Vontade de chorar.” “Sinto-me desanimada” “Choro” “Sinto me mal e sem vontade de fazer nada” “penso na vida” “Eu quando estou triste não penso ou sinto muita coisas, sinto-me pressionada e que às vezes sou incapaz de fazer coisas que outros fazem ou sinto-me excluída.” “solidão, (...)” “Uma desilusão muito grande.” “Começo a chorar.” “magoado chateado” “vontade de chorar” “Costumo sentir algo mau.” “Quando estou triste costumo sentir solidão, emoções negativas, tristeza e muito mais.” |

| | | |
|---|----|---|
| | | <p>“Ao estar triste eu sinto necessidade de me afastar e refletir um pouco no que me deixa triste.”</p> <p>“(…) insegurança”</p> <p>“Sinto que não estou concentrado.”</p> <p>“Choro.”</p> <p>“Desanimada.”</p> <p>“Sinto que perdi alguma coisa.”</p> <p>“Depressão”</p> <p>“Descontentamento”</p> <p>“Quando estou triste sinto-me muito só (…)”</p> <p>“Sinto que nada me corre bem”</p> <p>“(…) e não consigo sorrir...”</p> <p>“(…) e zangado.”</p> <p>“Insegurança e saudade”</p> <p>“Costumo sentir solidão”</p> <p>“Costumo-me sentir desapontado e chateado.”</p> <p>“Sinto-me com menos vontade de aprender.”</p> <p>“Não quero brincar com ninguém”</p> <p>“Sinto lágrimas”</p> <p>“Uma mágoa muito grande.”</p> <p>“Costumo sentir-me sozinha.”</p> <p>“Sinto solidão (…)”</p> <p>“Vontade de chorar”</p> <p>“Sinto me sozinha.”</p> <p>“farta de chorar”</p> <p>“Uma grande vontade chorar”</p> <p>“Sinto-me mal e com vontade de chorar.”</p> <p>“Sinto-me desiludido”</p> <p>“Que não mereço tudo aquilo que tenho”</p> <p>“Choro”</p> <p>“Sinto que as pessoas já não gostam de mim”</p> <p>“dá me sempre vontade de chorar”</p> <p>“Fico chateado”</p> <p>“Sinto-me pesada e tensa.”</p> <p>“Mau estar, fico sem vontade de fazer nada”</p> <p>“Baixa-me a autoestima e dor.”</p> <p>“Sinto me desconfortável e com menos energia.”</p> <p>“Tenho vontade de chorar”</p> |
| 1.4 Motivação | 3 | <p>“Sinto que tenho de ficar feliz e esquecer talvez o que me fez triste.”</p> <p>“Em baixo é sem motivação”</p> <p>“Sinto que quero que o que me está a fazer triste acabe.”</p> |
| 1.5 Motivo | 1 | <p>“Quando tiro más notas.”</p> |
| 1.6 Geral/Não responde à questão | 82 | <p>“Tristeza.”</p> <p>“Me sinto triste com alguma coisa que aconteceu.”</p> <p>“Pouca emoção”</p> <p>“Sinto tristeza”</p> <p>“Sinto me triste por causa de alguma coisa.”</p> <p>“tristeza, sinto me mal”</p> <p>“Tristeza”</p> |

“tristeza”
 “fico triste”
 “ESTAR TRISTE”
 “Tristeza.”
 “Sinto me triste”
 “Não gosto de me sentir triste”
 “Infeliz.”
 “Uma emoção de que aconteceu algo de mal”
 “Sinto-me mal.”
 “Tristeza”
 “(...) infelicidade”
 “Tristeza”
 “Sinto um aperto no coração”
 “Triste”
 “Sinto me mal”
 “Tristeza e (...)”
 “sinto tristeza e aperto no coração”
 “Tristeza.”
 “Sinto-me com tristeza.”
 “(...) e não consigo estar contente.”
 “Tristeza”
 “sinto falta de alegria”
 “tristeza”
 “fico triste (...)”
 “Quando alguma coisa que não corre bem”
 “Sinto me mal”
 “Sinto me mal”
 “Isolada”
 “tristeza”
 “Tristeza.”
 “tristeza”
 “Tristeza.”
 “Costumo sentir-me triste porque algo não está bem”
 “Tristeza”
 “Tristeza”
 “(...) e tristeza”
 “Que não consigo o que queria.”
 “Não me fazer nada”
 “Um "buraco no coração.”
 “Tristeza”
 “Tristeza”
 “Tristeza e magoa”
 “Sinto a minha alma a cair aos bocados”
 “saudades do meu pai”
 “Nada”
 “Uma dor no peito”
 “Sinto que não consegui fazer algo”
 “Tristeza e magoa”
 “Tristeza”
 “Tristeza”

| | | |
|--|--|---|
| | | “Nada” “Tristeza” “Triste por que acho que fiz algo de mal.” “tristeza e culpa” “o corpo fica mole” “Tristeza” “fico quieto sem fazer nada” “Normalmente saudades” “Tristeza (...)” “tristeza” “Algo que nos faz sentir mal” “Tristeza” “tristeza muito grande” “Sinto-me com falta de alegria.” “Um "aperto no coração" também só que mau “ “Triste zangado” “Não sei explicar” “Tristeza” “Tristeza” “Tristeza” “Corpo encolhido” “Tristeza” “Costume sentir tristeza.” “Infelicidade” “Tristeza” |
|--|--|---|

Pergunta número oito: “Justifica a tua resposta anterior. Por exemplo: "Foi muito fácil porque..."/Foi muito difícil porque...".

| Categorias: | Número de Respostas: | Respostas: |
|---|-----------------------------|--|
| Fácil | 90 | - |
| Difícil | 28 | - |
| 1.1 Apoio Familiar | 4 | “fácil porque a minha mãe me ajuda muito.” “à medida que iam surgindo os problemas tive os meus Pais ao meu lado que me ajudaram a superar as dificuldades” “e adaptei-me bem porque tenho companhia dos pais e sinto-me mais livre” “Porque tive ajuda da minha mãe” |
| 1.2 Condições do meio envolvente | 44 | “adaptei-me bem porque tinha silencio á minha volta para entender melhor os professores e a matéria” <u>“Foi difícil porque pra mim as matérias eram confusas e dávamos sempre as mesmas matérias do 5º ano e não do 6º”</u> <u>“Difícil foi estar atento e fácil foi ir as aulas!”</u> <u>“foi difícil porque eu não conseguia entender muito bem o que era explicado por isso tive algumas dificuldades”</u> “por não tenho a mesma ajuda em casa como tinha na escola” “Adaptei-me bem porque às vezes eu gosto de ter mudanças nos meus dias a dias. E gosto bastante de trabalhar com o word, Teams” |

| | |
|--|---|
| | <p>“Adapte-me rápido porque estou em casa”</p> <p>“Se calhar temos mais atenção assim”</p> <p><u>“foi difícil porque não dá para compreender as coisas tão facilmente”</u></p> <p>“Porque tenho mais tempo para estudar”</p> <p>“Por não dar para instalar a app em alguns pcs”</p> <p>“porque os meus amigos ajudaram-me”</p> <p><u>“Foi difícil porque esta forma de ensino era algo totalmente novo muito diferente das aulas presenciais.”</u></p> <p>“Foi fácil porque estava em casa.”</p> <p>“era mais fácil na escola”</p> <p><u>“Foi muito fácil porque na maioria das vezes tinha sempre tempo para me organizar. Foi muito difícil porque é muito diferente estar fisicamente com os professores.”</u></p> <p>“Adapte-me bem porque as aulas são mais fáceis e rápidas, (...)”</p> <p>“a minha internet vai abaixo e não ouço a professora”</p> <p>“Não me consegui organizar nem me consegui concentrar nas aulas”</p> <p>“Muito fácil porque umas pessoas adaptam se bem as aulas online (...)”</p> <p>“porque nem sempre se percebia o que os professores diziam”</p> <p>“Foi fácil porque normalmente nós conseguimos comunicar.”</p> <p>“Porque acho que a matéria é mais fácil de compreender na escola, e mais difícil de compreender em casa”</p> <p>“Eu adaptei me bem porque nós normalmente estamos habituados a outro tipo de aulas.”</p> <p>“foi fácil porque não tive problemas no microfone nem dificuldades”</p> <p>“adapte-me bem porque estava em casa estava no computador”</p> <p>“Porque é muito fácil a distração.”</p> <p>“Eu adaptei me bem, mas claro que é mais fácil em aulas presencialmente.”</p> <p>“Porque tinha algumas dificuldades em assistir às aulas por causa da net”</p> <p>“Adapte-me bem porque não tinha aquela emoção toda de aprender.”</p> <p>“adapte-me bem porque conhecia todas as pessoas”</p> <p>“Adapte-me bem porque estar longe do professor e dos colegas não é a mesma coisa que estar na escola”</p> <p>“Porque as aulas basicamente eram os trabalhos que os profs. mandavam então a aula não era só 30 min era muito mais”</p> <p>“porque às vezes não conseguimos dizer as dúvidas”</p> <p>“Porque o ser humano é capaz de se adaptar a algo que é diferente.”</p> <p>“Foi fácil porque tive atento”</p> <p><u>“Foi difícil porque gosto mais de ter aulas na escola e lá consigo estar a ver o professor e os meus colegas.”</u></p> <p>“porque eu não estou habituada a lidar com computadores”</p> |
|--|---|

| | | |
|-------------------------------|----|--|
| | | <p>“Adaptei - me bem porque foram cerca de 2 meses que tivemos o ensino à distância.”</p> <p><u>“Foi difícil porque estou num ambiente onde costumava descansar e descontraír e por isso perdia constantemente o foco e procrastinava muitas vezes também.”</u></p> <p>“Foi muito fácil porque não tenho de levantar cedo e gastar gasolina /gasóleo.”</p> <p>“Foi fácil porque sinto-me a vontade com as tecnologias”</p> <p>“Porque é mais fácil trabalhar com a internet”</p> <p>“Não poder estar com os meus colegas e professores”</p> <p>“Eu achei que foi fácil porque a net era boa”</p> |
| 1.3 Papel do professor | 13 | <p><u>“Foi mais difícil de aprender a distância, na escola era mais fácil os professores tirarem as dúvidas.”</u></p> <p>“Achei as aulas fáceis porque as professoras foram carinhosas e queridas.”</p> <p>“foi muito fácil porque apesar de dificuldades consegui perceber as explicações dos professores”</p> <p><u>“Foi muito difícil, porque não é a mesma coisa estares a falar com os professores pessoalmente.”</u></p> <p>“Foi muito fácil porque as professoras explicavam bem e tiravam-nos as dúvidas.”</p> <p>“Adaptei-me bem porque obtive a ajuda dos meus professores e colegas.”</p> <p>“Adaptei me bem, porque a professora explica bem”</p> <p>“Foi muito fácil porque adaptei-me rapidamente, e foi mais fácil participar.”</p> <p>“Foi muito fácil porque tivemos uma boa plataforma e os professores ajudaram na adaptação”</p> <p>“Adaptei me bem, porque a professora explica bem”</p> <p>“Foi fácil porque nas adversidades os professores ajudaram.”</p> <p>“Foi só seguir as ordens da professora.”</p> <p>“Foi difícil porque, muda os professores não estando ao pé de nós parece que aprendemos não tão bem quanto nas aulas presenciais (...)”</p> |
| 1.4 Tarefas Exigidas | 15 | <p>“Adaptei-me bem porque a única dificuldade que tenho é fazer ou enviar os trabalhos”</p> <p>“porque consegui realizar tuas aulas que me foram propostas”</p> <p>“porque tenho mais tempo para estudar e para fazer os trabalhos”</p> <p><u>“Foi difícil porque não conseguia fazer os trabalhos”</u></p> <p>“Foi fácil a adaptação e cumprir os horários.”</p> <p>“Porque não senti dificuldade nos tps ou testes.”</p> <p><u>“Foi difícil porque era mais complicado entender a matéria e fazer os trabalhos”</u></p> <p>“Porque não tive problemas com a internet consegui fazer os trabalhos.”</p> <p>“mas por outro lado, há muitos mais trabalhos para fazer.”</p> <p>“Eu adaptei-me bem, apesar não conseguir fazer os guias das aulas por motivos”</p> <p>“Porque tínhamos muitos trabalhos”</p> |

| | | |
|---------------------------------------|----|--|
| | | <p>“Foi fácil porque era só acordar a horas, buscar o computador e ligar até à aula, quando não era por o computador, era mais difícil.”</p> <p>“Porque era mais fácil de fazer exercícios”</p> <p>“Ia fazendo trabalhos e depois adaptei-me bem”</p> <p>“(…) e não aprendendo bem mais difícil de fazer os TPC”</p> |
| 1.5 Aquisição de aprendizagens | 39 | <p>“Adaptei-me porque fui aprendendo a mexer nas aplicações e consegui fazer os trabalhos.”</p> <p>“Porque eles deram matéria que tínhamos dado nas aulas e então foi mais fácil de compreender.”</p> <p>“<u>Foi um pouco difícil porque é mais difícil perceber as coisas.</u>”</p> <p>“Por que eu as vezes não entendo a matéria e algumas palavras”</p> <p>“Adaptei-me bem, mas no início não percebia nada”</p> <p>“<u>Porque eu acho que foi mais difícil de tirar dúvidas e fazer trabalhos</u>”</p> <p>“Foi muito fácil porque é fácil de mexer e de perceber como funciona”</p> <p>“Foi muito fácil porque sabia a matéria”</p> <p>“Porque percebi a matéria, mas às vezes não percebo, mas depois esclareço tudo.”</p> <p>“Foi tudo muito bem explicado e também não tive dúvidas”</p> <p>“foi mais fácil porque não tínhamos de acordar cedo para ir à escola e de andar com peso nas costas, e mais fácil foi não andarmos com peso nas costas”</p> <p>“Adaptei-me bem porque consegui entender a matéria”</p> <p>“Adaptei-me bem, porque percebo um pouco das tecnologias.”</p> <p>“Foi fácil porque achei o método de ensino um pouco mais fácil pouco mais”</p> <p>“Foi muito fácil porque já estava a trabalhar no computador.”</p> <p>“foi mais fácil de aprender.”</p> <p>“Adaptei-me com facilidade às tecnologias”</p> <p>“adaptei-me bem porque já tava habituado a usar computadores”</p> <p>“Por que eu as vezes não entendo a matéria e algumas palavras”</p> <p>“Eu adaptei-me bem porque já sabia um pouco de computadores”</p> <p>“Foi fácil porque descobri coisas novas etc.”</p> <p>“Foi muito fácil porque estava habituado a mexer nos computadores.”</p> <p>“Porque é mais difícil de dar a matéria.”</p> <p>“Porque ao início não sabia trabalhar com o teams mas fui aprendendo como funciona.”</p> <p>“Eu adaptei-me bem porque ao início tinha um pouco vergonha de falar, mas quando os professores me chamavam eu tinha de responder e assim fui perdendo a vergonha e</p> |

| | | |
|---|----|--|
| | | <p>também é um pouco mais difícil de compreender as matérias.”</p> <p>“Adaptei-me bem porque foi uma experiência nova e gosto disso.”</p> <p>“Adaptei-me bem porque, nunca pensei que fosse tão trabalhoso, mas depois comecei a perceber melhor como funciona”</p> <p>“É fácil perceber tem é que se praticar”</p> <p>“Foi difícil porque não se aprende da mesma maneira”</p> <p>“porque estudei e sentei muito atento”</p> <p><u>“foi difícil porque nas aulas a distância não aprendemos o mesmo nas aulas normais”</u></p> <p>“Adaptei-me bem porque tinha de me adaptar de qualquer jeito para não perder a matéria”</p> <p>“Adaptei-me bem porque tenho mais tempo para estudar e para perceber as minhas dificuldades”</p> <p>“Adaptei-me bem porque já tinha conhecimentos informáticos.”</p> <p>“eu acho que tanto para mim como para os meus colegas foi fácil porque estamos habituados aos computadores”</p> <p>“Adaptei-me bem, pois não absorvemos tanto conhecimento do que na escola”</p> <p>“Adaptei-me, porque no princípio não percebia muito ao longo do tempo que ia mexendo foi percebendo melhor como se mexia no Teams.”</p> <p>“Porque sei trabalhar com o computador”</p> <p>“Porque eu prefiro as aulas presenciais e nas aulas de ensino à distância, não se aprende bem a matéria”</p> |
| 1.6 Geral/ Não responde à questão | 43 | <p>“Foi mais fácil porque adaptei-me melhor”</p> <p>“EU adaptei-me bem porque já estava a imaginar como as aulas seriam por isso não tive muitos problemas a adaptar”</p> <p>“Adaptei-me bem porque ao início foi estranho mas depois começou a ser fácil.”</p> <p>“Porque, tive sempre ajuda dos professores”</p> <p><u>“foi difícil porque demorou a habituar, mas depois de algum tempo senti, mas facilidade”</u></p> <p>“foi fácil porque algumas coisas eu já sabia.”</p> <p>“eu adaptei-me bem pois é diferente, mas não é tão e mesmo que no início tenha tido dificuldades acabei por me adaptar bem”</p> <p>“ALGUMAS VEZES NAO CONSEGUIA PERCEBER”</p> <p>“porque não era tão difícil como achei”</p> <p>“porque algumas coisas eu não entendi”</p> <p><u>“Para min foi difícil porque era mais difícil aprender e porque demorei a habituar-me.”</u></p> <p>“foi fácil porque e fácil de nos adaptarmos”</p> <p>“adaptei me bem porque já estava habituada a usar assim as tecnologias”</p> <p>“Adaptei-me bem porque foi fácil”</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>“porque tive algumas dificuldades”</p> <p>“Foi fácil porque não tive dificuldades”</p> <p>“<u>Foi muito difícil porque já na escola normal não vou bem e aqui é diferente não sei não gosto e não me consegui adaptar.</u>”</p> <p>“Foi muito fácil porque consegui adaptar-me facilmente.”</p> <p>“Adaptei-me bem porque”</p> <p>“<u>foi difícil ou início, mas adaptei-me rapidamente</u>”</p> <p>“foi difícil porque alguns dos PowerPoints que as professoras mostravam travava”</p> <p>“(…) e muito difícil porque outras não”</p> <p>“Foi muito fácil, porque consegui adaptar-me muito bem.”</p> <p>“Muito fácil porque adaptei-me bem.”</p> <p>“Adaptei-me bem porque não foi fácil, mas também não foi muito difícil.”</p> <p>“Foi muito fácil porque”</p> <p>“Adaptei-me bem porque no início destas aulas estava com dificuldades para abrir a plataforma Teams.”</p> <p>“Eu me adaptei-me”</p> <p>“Adaptei-me bem porque não tive dificuldades”</p> <p>“O princípio foi um pouco difícil, mas consegui-me adaptar”</p> <p>“Adaptei-me bem por que não tive dificuldades”</p> <p>“foi muito difícil porque é confuso”</p> <p>“Eu adaptei-me porque passaram muitos meses”</p> <p>“Adaptei-me bem por que não é muito difícil”</p> <p>“Porque me adapto com facilidade”</p> <p>“Foi muito fácil porque eu sabia identificar tudo.”</p> <p>“Foi fácil porque no início foi um bocado confuso, mas depois foi fácil e não tive dúvidas.”</p> <p>“Porque as vezes dava alguns erros”</p> <p>“Adaptei-me bem não achei muito fácil.”</p> <p>“E difícil porque é mais complicado”</p> <p>“Adaptei-me bem porque já sabia algumas coisas”</p> <p>“No início foi um pouco estranho, mas depois eu fui me adaptando com que deixa se as coisas fáceis”</p> <p>“Foi "adaptei-me bem", porque não foi assim tão complicado adaptar-me às aulas online.”</p> |
|--|--|--|

Pergunta número nove: “Quais são os erros informáticos mais comuns que te ocorrem no ensino a distância?”

| Categorias: | Número de Respostas: | Respostas: |
|---|-----------------------------|---|
| 1.1 Programas (ex.: Microsoft Teams) | 28 | <p>“O Teams não querer abrir”</p> <p>“A TEAMS não corresponde bem às vezes”</p> <p>“(…) e não conseguir entrar no teams”</p> <p>“(…) problemas no teams (…)”</p> <p>“(…) ou então a teams não abre”</p> |

| | | |
|--------------|----|---|
| | | <p>“Não conseguir ver as vezes o que os professores partilham durante as aulas.”</p> <p>“(…) ou o computador não entrar no calendário”</p> <p>“(…) e o teams não entrar ou iniciar”</p> <p>“Muitas das vezes no início das aulas a aplicação Teams ia abaixo.”</p> <p>“Quando o calendário poe os horários mal”</p> <p>“(…) ou tenho de meter a minha conta no teams novamente”</p> <p>“não conseguir entrar no Microsoft teams.”</p> <p>“demorar a abrir o team”</p> <p>“não conseguir entrar na plataforma teams”</p> <p>“Quando o calendário poe os horários mal”</p> <p>“Quando o teams boga e não consigo abrir ou sair de alguma coisa, (…)”</p> <p>“Quando vou entrar no teams e ele fica lento”</p> <p>“Quando vou entrar no teams e ele fica lento”</p> <p>“(…) e dificuldade em entrar no teams”</p> <p>“atualização ou encerramento”</p> <p>“(…) e às vezes que o teams não consigo entrar na aula, foi por isso que cheguei atrasado uma vez”</p> <p>“O teams fechar ou dizer que aconteceu uma anomalia e ter que por o meu e-mail tudo de novo e acontecia sempre a quarta – feira”</p> <p>“Às vezes não consigo entrar no teams”</p> <p>“às vezes não conseguir entrar abrir algum tipo de ficheiro, etc.”</p> <p>“O teams bugar”</p> <p>“Não consigo entrar na aula”</p> <p>“(…) e às vezes não dá para entrar na aula (…)”</p> <p>“O Teams bloquear”</p> |
| 1.2 Internet | 54 | <p>“Queda de internet a meio da aula.”</p> <p>“ficar sem internet (…)”</p> <p>“Falta de internet”</p> <p>“falta de net, (…)”</p> <p>“Fraca rede, (…)”</p> <p>“computador ficar sem internet.”</p> <p>“falha de net, (…)”</p> <p>“(…) ou então a internet falha”</p> <p>“A Net a falhar às vezes”</p> <p>“quando a internet de alguém fica mal e não se entende o que dizem (…)”</p> <p>“Erro de net”</p> <p>“quando a net trava”</p> <p>“As interferências”</p> <p>“Falha da Internet.”</p> <p>“Falha de NET (…)”</p> <p>“A internet”</p> <p>“Falha de ligação”</p> <p>“Net”</p> <p>“Falhas de internet”</p> |

| | | |
|-------------------------------|----|---|
| | | <p>“A voz do professor trava ou os vídeos que o professor partilha”</p> <p>“Ficar sem internet (...)”</p> <p>“De vez em quando a net.”</p> <p>“Às vezes falta de net e acho que é só.”</p> <p>“falha de net principalmente, (...)”</p> <p>“Às vezes perco a ligação (...)”</p> <p>“(...) a internet ir abaixo.”</p> <p>“As falhas na internet, (...)”</p> <p>“Faltas de internet.”</p> <p>“(...) outras vezes sem net etc.”</p> <p>“internet”</p> <p>“Ficar sem Internet”</p> <p>“Às vezes fico sem internet.”</p> <p>“Ficarmos sem net, (...)”</p> <p>“Não consigo entrar na aula. Aparecem que estou sem net”</p> <p>“Falha na internet”</p> <p>“a falta de rede”</p> <p>“Ficar sem net”</p> <p>“(...) e as vezes não tenho internet e perco mais ou menos a aula.”</p> <p>“Falha na internet”</p> <p>“Falta de net (...)”</p> <p>“Bugs, problemas de net...”</p> <p>“Ficar sem net não conseguir entrar na aula”</p> <p>“A Internet falha.”</p> <p>“Cair a net”</p> <p>“não conseguir entrar nas aulas internet cai etc.”</p> <p>“Às vezes a Net”</p> <p>“e a net ir abaixo.”</p> <p>“Internet lenta, (...)”</p> <p>“A falha e internet”</p> <p>“falhas da internet”</p> <p>“Ficar sem net, (...)”</p> <p>“Ficar sem internet”</p> <p>“A net ir abaixo, (...)”</p> <p>“Falha da net”</p> |
| 1.3 Equipamentos informáticos | 39 | <p>“(...) o computador não ligar.”</p> <p>“Às vezes não se ouve bem ou por exemplo eu ligo o meu microfone e as outras pessoas só ouvem ruído.”</p> <p>“geralmente não tenho problemas, mas de vez em quando o computador está lento o que dificulta a entrada no teams e na aulas (...)”</p> <p>“(...) e as vezes quando não têm microfone ou se ouve muito baixo.”</p> <p>“Não consigo fazer algumas coisas pois o meu telefone não dá, tipo nas aulas de TIC”</p> <p>“O meu microfone está sempre a desaparecer.”</p> <p>“(...) e às vezes o microfone não funciona”</p> <p>“O microfone”</p> |

| | | |
|------------------------------------|----|--|
| | | <p>“O microfone não funcionar (...)”</p> <p>“Problemas no microfone.”</p> <p>“O microfone não funcionar”</p> <p>“Não consigo fazer algumas coisas pois o meu telefone não dá, tipo nas aulas de TIC”</p> <p>“O computador fica congelado (...)”</p> <p>“É nós não conseguirmos ouvir muito bem a professora. e”</p> <p>“Não conseguir falar.”</p> <p>“Não conseguir ouvir os professores.”</p> <p>“Não tenho micro”</p> <p>“Os microfones”</p> <p>“Por vezes não conseguimos ligar os microfones ou a câmara, etc.”</p> <p>“não conseguirem me ouvir.”</p> <p>“não conseguir ligar o micro”</p> <p>“(...) sem microfone e sem câmara.”</p> <p>“Ouvir-se as pessoas com cortes e as vezes ouvir barulhos de fundo dos colegas da turma e não consegui assim ouvir muito bem.”</p> <p>“Falhas no computador.”</p> <p>“(...) e também quando a barra do microfone desaparece, e depois os professores e professoras chamam e nós não conseguimos responder.”</p> <p>“o meu microfone não funcionar, mas acontece poucas vezes”</p> <p>“Ficar sem ouvir e não conseguir ligar o micro”</p> <p>“computador lento, (...)”</p> <p>“Raramente Não consigo ligar o micro (...)”</p> <p>“o pc buga”</p> <p>“Não conseguir ligar microfone (...)”</p> <p>“O computador parar e desligar a meio da aula (...)”</p> <p>“(...) a dificuldade no som”</p> <p>“Sem bateria”</p> <p>“(...) falhas nas vozes das pessoas.”</p> <p>“O computador se desliga sem bateria.”</p> <p>“(...) bugar o computador. tablet ou o telemóvel.”</p> <p>“(...) e também às vezes não consigo ouvir o professor”</p> <p>“Os erros informáticos mais comuns que me ocorrem são, por exemplo: o computador não abrir o Teams; ser muito lento.”</p> |
| 1.4 Problemas não ocorridos | 14 | <p>“Por enquanto não me ocorreu nenhum!”</p> <p>“não tive nenhum problema”</p> <p>“Nenhum”</p> <p>“Nenhuns.”</p> <p>“Nenhuns”</p> <p>“ainda não me ocorreu nenhum”</p> <p>“Felizmente não me ocorreram problemas.”</p> <p>“nada”</p> <p>“Nenhuns”</p> <p>“Para mim acho que nenhum”</p> <p>“Nenhum”</p> <p>“Nenhum”</p> |

| | | |
|---|----|---|
| | | <p>“A mim não me ocorreu nenhum erro.”</p> <p>“Nenhuns”</p> |
| 1.5 Geral/Não responde à questão | 48 | <p>“Não conseguir falar”</p> <p>“não conseguir abrir os testes”</p> <p>“Os gráficos que nos mandam passar”</p> <p>“Às vezes não conseguirmos entrar nas aulas”</p> <p>“(…) e as vezes não conseguir fazer as fichas que os professores mandam”</p> <p>“Não podia abrir alguns links”</p> <p>“pontuação.”</p> <p>“procrastinar …..”</p> <p>“A chamada falhar.”</p> <p>“NAO ENTRAR”</p> <p>“Sair da aula automaticamente”</p> <p>“nenhum”</p> <p>“Não sei”</p> <p>“enviar trabalhos”</p> <p>“não sei”</p> <p>“não conseguir entrar nas aulas”</p> <p>“Não conseguir entrar nas aulas”</p> <p>“Não perceber a matéria”</p> <p>“não entrar a tempo na aula”</p> <p>“Más notas (não sei se é considerado erro informático).”</p> <p>“Os acentos.”</p> <p>“A desinformação. Muitas vezes não fossem os meus Pais, eu dificilmente conseguiria ultrapassar determinadas situações que muitas vezes os Professores não sabiam ou não tinham disponibilidade para ajudar”</p> <p>“Deixar o micro ativo.”</p> <p>“Não aparecer para entrar na reunião”</p> <p>“os PowerPoints travarem muito e algumas vezes não conseguir entrar na aula”</p> <p>“Ruídos e falha nas apresentações.”</p> <p>“(…) e erros quando os alunos tentam entregar os trabalhos.”</p> <p>“(…) não ter contacto físico e ter limites de tempo.”</p> <p>“muitos cortes enquanto os professores falavam.”</p> <p>“Às vezes não consigo entrar nas aulas.”</p> <p>“quando partilham o ecrã trava muitas vezes”</p> <p>“a falta de organização”</p> <p>“a entrada nas aplicações.”</p> <p>“As palavras-passes”</p> <p>“não conseguirmos entrar na aula por causa de algum erro”</p> <p>“Não conseguir entrar”</p> <p>“Não sei”</p> <p>“Não conseguir entrar as vezes”</p> <p>“Não”</p> <p>“Não conseguir entrar na aula”</p> <p>“removem me dá chamada, desativam-me o micro”</p> <p>“Ficar sem ouvir”</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | | “(...) e não conseguir entrar na aula” “O tempo das aulas.” “Não receber um questionário na hora, bloco de notas não ter as avaliações” “(...) ser removida da aula, (...)” “Raiva” “Desligarem os microfones” |
|--|--|---|

Pergunta número doze: “Quando estás alegre, tens mais facilidade em aprender? Por quê?”

| Categorias: | Número de Respostas: | Respostas: |
|-----------------------------|-----------------------------|---|
| Sim | 92 | - |
| Não | 10 | - |
| 1.1 Concentração | 30 | “Porque consigo me focar no que estou a aprender.” “Sim, porque quando estou feliz fico mais concentrada.” “Porque consigo pensar sem problemas como a tristeza.” “Não porque não me consigo concentrar em nada pois fico com a cabeça no que está à volta” “Sim porque estou empenhado” “Sim, porque tenho mais facilidade a aprender e estou focado na aula e não em problemas ou tristeza.” “Sim porque estou atento e se eu não estivesse alegre e porque alguma coisa não me deixava alegre e depois ficava a pensar nisso” “Sim, porque estou mais concentrada” “Quando estou alegre tenho mais facilidade de aprender, porque fico mais atenta e quando estou triste não.” “Sim porque quando se gosta de algo eu memorizo mais facilmente” “Sim, porque como estou bem tomo ainda mais atenção e aprendo com mais facilidade.” “Sim. Sinto me muito mais concentrada.” “porque te focas mais na matéria” “Sim, porque assim não estou a pensar noutra coisa” “Porque fico mais atento à aula.” “porque estou mais atento à aula” “Sim porque assim não tenho outras preocupações que temos na nossa cabeça e assim estou mais concentrada em aprender.” “Sim, porque assim não fico com tanta coisa má na cabeça e consigo guardar o que aprendo nas aulas.” “Eu me desconecto” “Sim, porque quando estou alegre fico com mais atenção” “Não porque quando estou alegre eu distraio-me mais facilmente” “Sim, porque não tenho nenhuma distração com outros problemas.” “Fico mais concentrado” |

| | | |
|--|----|--|
| | | <p>“Sim, porque sempre que estou feliz fico sempre muito concentrada.”</p> <p>“por que estou a ouvir sempre tudo, mas quando estou triste não tenho vontade de fazer nada”</p> <p>“Sim, acho que fico mais atento”</p> <p>“(…) e consigo me concentrar mais facilmente.”</p> <p>“Sim, porque me sinto bem e com atenção.”</p> <p>“Sim, porque dá me mais vontade de ouvir as pessoas”</p> <p>“Sim. quando estou alegre tenho mais facilidade em aprender, porque sinto-me mais feliz, por isso fico mais atenta as informações da aula.”</p> |
| 1.2 Calma | 7 | <p>“Sim, porque estou calmo”</p> <p>“sim, porque estou mais tranquila”</p> <p>“Sim porque sinto que sei tudo e com calma consigo fazer tudo”</p> <p>“Sim porque não estou preocupado com outras coisas.”</p> <p>“Porque estou feliz e nem me chateio por estar um montão de tempo a ouvir os professores.”</p> <p>“Sim porque estou tranquilo”</p> <p>“Porque estou descontraído”</p> |
| 1.3 Confiança | 14 | <p>“Porque sei que vou conseguir por mais que erre”</p> <p>“sim, porque me sinto capaz”</p> <p>“sim, porque sinto que vou conseguir aprender e decorar”</p> <p>“sim porque sinto que sou capaz”</p> <p>“Sim, porque eu sinto-me confiante de que vou entender a matéria”</p> <p>“Sim porque sinto me com mais confiança”</p> <p>“Porque tenho confiança em mim, e sinto me bem”</p> <p>“Porque tenho confiança em mim, e sinto me bem”</p> <p>“Porque é tudo mais fácil.”</p> <p>“Sim, porque me dá esperança.”</p> <p>“sim porque sinto mais confiante”</p> <p>“Porque encaro as coisas numa forma diferente.”</p> <p>“claro, parece que tudo corre melhor”</p> <p>“Sinto-me mais confiante”</p> |
| 1.4 Vontade de adquirir novas aprendizagens | 31 | <p>“Sim, por que parece que tenho mais vontade.”</p> <p>“Sim, porque me sinto mais interessada em aprender e faz com que pra min seja mais divertido aprender”</p> <p>“Sim porque gosto de aprender.”</p> <p>“Porque sinto que estou a sair-me bem e então talvez a autoestima aumenta e torna-se mais fácil aprender.”</p> <p>“Sim porque sinto me com mais vontade de aprender e escrever”</p> <p>“Sim, porque quando estou alegre tenho mais vontade de aprender.”</p> <p>“Dá-me mais energia para trabalhar”</p> <p>“Sim porque tenho vontade de tudo”</p> <p>“Sim, porque me esforço mais pois estou em um dia bom.”</p> <p>“Porque aprender é muito importante para a nossa sabedoria e o nosso futuro, muita gente reclama, mas não sabe o que está</p> |

| | | |
|----------------------|----|--|
| | | <p>a dizer, mas eu até gosto da escola gosto de aprender novas coisas.”</p> <p>“Sim, porque estou com mais vontade.”</p> <p>“Não, porque tenho as vezes algumas dificuldades, mas esforço-me.”</p> <p>“Sim porque com a alegria tenho incentivo para continuar a tentar e a aprender.”</p> <p>“Tenho, porque significa que tenho gosto de ter a aula.”</p> <p>“porque estou com mais vontade.”</p> <p>“Sim porque quando estou feliz as coisas fluem melhor”</p> <p>“porque quero aprender”</p> <p>“Sim, porque é muito mais fácil aprender algo que gostamos.”</p> <p>“Sim porque tenho vontade de aprender.”</p> <p>“Sim, por que fico com vontade de aprender”</p> <p>“Porque a alegria dá-nos vontade de aprender”</p> <p>“Porque dá mais vontade.”</p> <p>“Sim, porque tenho vontade de aprender.”</p> <p>“sim porque estou mais disposta a aprender”</p> <p>“Sim. Porque me sinto feliz por poder aprender”</p> <p>“Sim, porque eu assim participava mais”</p> <p>“Sim porque me entusiasmo para saber coisas novas.”</p> <p>“porque tenho mais vontade de aprender”</p> <p>“Sim. Porque tenho vontade de aprender (...)”</p> <p>“Porque fico com mais vontade de o fazer.”</p> <p>“Porque quando estou alegre estou leve e aberta a novos conhecimentos. Quando estou alegre sinto mais necessidade de aprender.”</p> |
| 1.5 Motivação | 29 | <p>“Sim, porque fico mais motivada para fazer os trabalhos.”</p> <p>“Sim, porque fico muito mais motivado do que não estando alegre.”</p> <p>“sim, pois parece que me motivo mais para tudo e tenho mais facilidade”</p> <p>“porque sinto que vou conseguir e melhorar”</p> <p>“Porque quando se gosta de uma coisa é mais fácil aprendê-la.”</p> <p>“Sim, porque estou motivada”</p> <p>“Sim, pois fico motivada e inspirada”</p> <p>“Sim porque quando estou contente é mais fácil aprender.”</p> <p>“Sim porque quando eu estou alegre tenho mais motivação para trabalhar”</p> <p>“Sim tenho mais facilidade pois sinto me motivada”</p> <p>“matemática porque dá-me motivação para aprender”</p> <p>“Sim, porque estou mais interessada.”</p> <p>“porque estou com mais empenho”</p> <p>“sim porque sinto que estou mais empenhado e disposto a fazer as coisas”</p> <p>“sim. Estou inspirado e com felicidade para lá estar.”</p> <p>“Sim, pois fico motivada e inspirada”</p> <p>“Sim, porque aprender é divertido e dá gosto aprender”</p> <p>“Porque fico com mais motivação para aprender”</p> |

| | | |
|---|----|--|
| | | <p>“Sim, porque me sinto mais empenhado.”</p> <p>“Porque me sinto mais motivado”</p> <p>“Porque acho que o dia irá me correr melhor então faço de tudo para aprender melhor.”</p> <p>“Sim, porque parece que estou mais empenhado”</p> <p>“Sim, porque quando sento alegre apetece-me aprender mais.”</p> <p>“Porque me sinto mais motivada para aprender”</p> <p>“Porque estou mais entusiasmada e interessada para aprender”</p> <p>“Acho que sim, porque sinto que sou capaz e acho mais fácil”</p> <p>“sim, porque com o bem-estar temos mais paciência e empenho”</p> <p>“Sim, porque sinto com mais dispor para fazer e com mais energia.”</p> <p>“Sim porque me sinto entusiasmada e motivada”</p> |
| 1.6 Geral/Não responde à questão | 36 | <p>“sim porque como estou alegre aprendo melhor”</p> <p>“Sim.”</p> <p>“Porque alegria faz bem à mente”</p> <p>“Porque gosto da matéria!”</p> <p>“Não sei”</p> <p>“Porque me sinto bem”</p> <p>“sim. Porque fico com energia”</p> <p>“Sim, porque fico mais alegre”</p> <p>“sim, porque a alegria dá-me força”</p> <p>“Sim, porque estou-me a sentir bem.”</p> <p>“Não, é igual”</p> <p>“Sim porque”</p> <p>“sim porque sinto mais facilidade”</p> <p>“Sim, porque gosto da matéria”</p> <p>“Sim”</p> <p>“Sim porque sinto-me mais alegre”</p> <p>“porque fico ansioso”</p> <p>“Sim, porque estou feliz”</p> <p>“Sim, porque estou bem disposto.”</p> <p>“Sim, porque fico mais divertido.”</p> <p>“tanto faz, tanto aprendo alegre ou triste”</p> <p>“Sim, porque tenho a energia.”</p> <p>“Sim, porque sinto-me alegre”</p> <p>“Sim, porque sinto-me melhor”</p> <p>“Percebo melhor as coisas”</p> <p>“Sim porque não pensamos nas coisas más”</p> <p>“Sim”</p> <p>“Não porque não sei”</p> <p>“Não. Não sei”</p> <p>“Porque é mais fácil”</p> <p>“Porque fico com mais energia”</p> <p>“Porque estamos a divertir-nos e se estivermos a divertimos mais tarde fica uma recordação daquele momento”</p> <p>“Não. Não sei”</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>“Porque estou mais emocionado.”</p> <p>“por ter os meus amigos sempre ao meu lado”</p> <p>“Porque estou feliz”</p> <p>“não sei”</p> <p>“sim, porque estou feliz com algum que fiz ou que me fizeram”</p> <p>“Não é igual”</p> <p>“Não sei”</p> <p>“Sim. Porque divirto-me mais.”</p> <p>“Não”</p> <p>“Porque estou bem disposta e não estou cansada.”</p> <p>“Sim porque estou feliz”</p> <p>“Não. Porque estou mais distraída”</p> <p>“Sim. Eu tenho mais paciência”</p> <p>“Porque estou feliz contente”</p> |
|--|--|---|

Pergunta número treze: “Consideras que as tuas emoções influenciam na tua aprendizagem? Por quê?”

| Categorias: | Número de respostas: | Respostas: |
|---------------------|-----------------------------|---|
| Sim | 105 | - |
| Não | 22 | - |
| 1.1 Tristeza | 45 | <p>“Sim, porque se estiver triste não percebo nada.”</p> <p>“sim porque se estiver triste não me apetece quase fazer nada e se estiver feliz apetece quase fazer tudo”</p> <p>“Eu acho, porque quando estou triste eu fico mais a pensar na tristeza no que na aprendizagem”</p> <p>“(…) e quando estou triste ouço as pessoas”</p> <p>“Sim, por exemplo se eu tiver triste não sinto tanta motivação para fazer o trabalho.”</p> <p>“Porque se tiver triste penso no que aconteceu (…)”</p> <p>“sim, quando estou triste não me sinto capaz, (…)”</p> <p>“Sim por exemplo se eu estiver triste ou cansada não vou ter vontade de trabalhar, (…)”</p> <p>“Sim porque quando estou triste não tenho vontade de aprender”</p> <p>“Sim porque se tiver triste não tenho tanta vontade de aprender (…)”</p> <p>“(…) mas quando estou triste sinto que não sou capaz de fazer nada nem me apetece.”</p> <p>“(…) mas quando estou triste não quero”</p> <p>“Sim, porque quando estou triste não consigo prestar muita atenção nas aulas.”</p> <p>“Sim porque quando estou triste tenho dificuldade em aprender.”</p> <p>“Às vezes, porque quando estou triste fico desanimada para aprender (…)”</p> <p>“Sim, porque se tiveres triste não ouvimos ninguém”</p> <p>“Sim porque se tirar negativa fico triste”</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>“Não muito, porque não tenho estado triste ultimamente.”</p> <p>“Sim porque depende se estiver triste não me sinto bem para fazer trabalhos”</p> <p>“Sim, porque quando estamos tristes não prestamos atenção, (...)”</p> <p>“Sim, porque se estiver triste fico sem vontade e mais facilmente desisto.”</p> <p>“Mais ou menos, porque maior parte das vezes que estou triste eu não me concentro e assim não aprendo aquase nada.”</p> <p>“Sim, porque por exemplo, se eu me sentir triste vou ter menos vontade para aprender do que se eu tivesse alegre.”</p> <p>“Sim, dependendo das emoções, se estou triste fico sempre mais nervosa”</p> <p>“Sim porque se estiver triste não tenho interesse no que está a acontecer”</p> <p>“Sim, porque se tiver triste não vou conseguir absorver todo o conhecimento.”</p> <p>“sim porque é difícil estar concentrado quando triste”</p> <p>“sim. pois se eu ficar triste não vou querer ir estudar (...)”</p> <p>“Sim, dependendo das emoções, se estou triste fico sempre mais nervosa”</p> <p>“Sim, porque se tiver triste ou com medo não estou atento.”</p> <p>“Sim, porque quando eu estou triste empenho-me pouco (...)”</p> <p>“Sim, porque se eu tiver triste não consigo fazer nada.”</p> <p>“Sim porque quando estás triste não consegues aprender muito bem, (...)”</p> <p>“Sim, porque eu posso ficar triste por exemplo e depois fico aborrecido na aula ou outra coisa.”</p> <p>“Mais ou menos, porque se eu estiver triste não vou ter vontade de aprender.”</p> <p>“às vezes quando estou triste, mas tento dar sempre o meu máximo”</p> <p>“Depende. Se eu estiver triste eu fico com preguiça de fazer as coisas. DESCULPA”</p> <p>“(...) e se tiver triste não quero aprender.”</p> <p>“(...) e quando estou triste ou com raiva fico a pensar no acontecimento que me deixou ficar com essas emoções”</p> <p>“Porque se eu estiver triste vou ficar mais calada sem querer participar na aula (...)”</p> <p>“(...) e se eu estiver triste começo a pensar como é que posso resolver o assunto que me deixou triste, e depois enquanto estou a pensar nisso não estou a ouvir o professor.”</p> <p>“Sim, porque quando estou, por exemplo triste, não me apetece fazer nada, (...)”</p> <p>“Considero. Pois quando por exemplo estamos tristes temos a mente cheia tensa, distraída e etc. por isso torna-se mais difícil absorver a informação, (...)”</p> <p>“Sim porque se estou triste, não me apetece aprender”</p> <p>“Sim, considero, porque quando estou triste não tenho grande vontade de aprender (...)”</p> |
|--|---|

| | | |
|---------------------------------|----|--|
| 1.2 Nervosismo | 1 | “Sim, muito, porque os meus nervos bloqueiam-me” |
| 1.3 Alegria | 39 | <p>“Porquê às vezes até é fixe aprender quando estou alegre”</p> <p>“sim porque quando estou feliz fico distraída (...)”</p> <p>“(...) e contente estou a feliz a ter a aula!”</p> <p>“(...) quando estou feliz me sinto capaz de tudo, (...)”</p> <p>“(...) mas se eu estiver alegre vou sentir-me mais motivada e vou tentar fazer o máximo que conseguir.”</p> <p>“(...) e se tiver alegre já tenho mais vontade de aprender e escrever.”</p> <p>“sim, pois quando estou feliz sinto que sou capaz, (...)”</p> <p>“Sim, porque quando estou feliz quero estudar, (...)”</p> <p>“Sim porque quando estou feliz aprendo melhor”</p> <p>“Sim, por que as vezes não estamos em um dia bom, e quando está em dia bom ficamos motivada a continuar aquele dia”</p> <p>“e quando fico feliz fico confiante”</p> <p>“(...) mas quando estamos felizes tudo corre excelentemente.”</p> <p>“Sim. Se nos sentimos motivados e felizes, mais facilmente consigo aprender, caso contrário é mais difícil.”</p> <p>“sim porque normalmente quando fico irritado não gosto muito das aulas, mas quando estou mais feliz não reclamo muito”</p> <p>“Sim, se não estiver alegre não tenho vontade de aprender nada.”</p> <p>“Sim porque quando estou feliz as coisas fluem melhor”</p> <p>“sim, pois, se tiveres mais alegre consegues aprender melhor (...)”</p> <p>“Porque se me sentir feliz é mais fácil aprender.”</p> <p>“(...) mas se tiver feliz sim.”</p> <p>“Sim, por que as vezes não estamos em um dia bom, e quando está em dia bom ficamos motivada a continuar aquele dia”</p> <p>“(...) e quando estou alegre empenho-me mais.”</p> <p>“(...) quando estás feliz consegues aprender melhor.”</p> <p>“Sim e bastante, porque dependentemente do que sentimos ajuda a guardar o que aprendemos, com a alegria, mas com as outras emoções é mais difícil de guardar o que aprendemos.”</p> <p>“Sim porque quando estou alegre não me concentro”</p> <p>“Sim quando estamos bem connosco próprios corre sempre tudo bem.”</p> <p>“Sim e muito, porque se um aluno estiver contente tens mais facilidade em aprender, (...)”</p> <p>“Sim, porque num dia quero mais aprender por estar feliz (...)”</p> <p>“Quando estou feliz consigo aprender melhor”</p> <p>“Sim, Porque Quando estou alegre fico mais atento (...)”</p> <p>“Sim, porque quando estou feliz consigo fazer as coisas bem”</p> <p>“(...) e se eu estiver feliz vou querer participar vou conseguir perceber melhor o que o professor estiver a dizer.”</p> <p>“Sim. Porque se eu estiver feliz consigo me concentrar mais facilmente, (...)”</p> |

| | | |
|--|----|--|
| | | <p>“Sim, porque se eu estiver por exemplo com alegria eu tenho mais entusiasmo para aprender.”</p> <p>“(…) e quando estou alegre já faço as coisas.”</p> <p>“Mais ou menos quando estou feliz acho que presto mais atenção do quando estou triste”</p> <p>“(…) já quando se está feliz é exatamente ao contrário.”</p> <p>“Sim, porque quando estou feliz, bem-disposta, etc. fico mais concentrada”</p> <p>“Sim, porque para aprender preciso estar concentrada, e para estar concentrada preciso me sentir bem-disposta, ou seja, alegre.”</p> <p>“(…) e quando estou feliz sinto-me mais atenta e com mais vontade de aprender.”</p> |
| 1.4 Medo | 3 | <p>“(…) quando estou com medo ouso as pessoas quando com eu não ouso as pessoas (…)”</p> <p>“(…) se estiver com medo vai estar mais preocupado com esse assunto que tem tanto receio”</p> <p>“Sim, se estiver com medo não iria participar nas aulas”</p> |
| 1.5 Raiva | 10 | <p>“Sim, porque quando estou com raiva me desconcentro das tarefas e fico perdida no assunto e isso faz com que eu fique com mais raiva tornando para mim o estudo difícil”</p> <p>“(…) quando estou com raiva faço tudo com muita aflição…”</p> <p>“sim, porque se for raiva não vou conseguir trabalhar e decorar”</p> <p>“Sim, porque quando estou com raiva eu não fico atendo as aulas.”</p> <p>“Sim. Porque se eu estiver com raiva por exemplo sinto me muito mais aborrecida e não consigo concentrar-me.”</p> <p>“(…) e se com raiva ou triste não te consegues concentrar”</p> <p>“Sim porque se tivermos com raiva não ouvimos nada”</p> <p>“Sim, porque se estiver com raiva não consigo absorver a informação”</p> <p>“(…) quando estou com raiva estou chateado com tudo e com toda a gente (…)”</p> <p>“Porque se eu tiver com raiva não consigo fazer as coisas bem”</p> |
| 1.6 Aquisição de aprendizagens | 7 | <p>“Sim, dependendo das emoções posso aprender com mais facilidade ou dificuldade.”</p> <p>“Sim porque depende da tua emoção a vontade que tens para trabalhar e aprender”</p> <p>“Sim porque são importantes para a nossa aprendizagem”</p> <p>“sim porque dá-me mais motivação para aprender”</p> <p>“Sim porque quando estou chateada não tenho muita paciência para aprender.”</p> <p>“Sim. Porque quando estou zangado não trabalho bem.”</p> <p>“Sim, porque quando estou bem aprendo melhor”</p> |
| 1.7 Geral/ Não responde à questão/ Não justificou | 77 | <p>“Sim influenciam porque às vezes não tenho vontade de fazer nada.”</p> <p>“Não, porque mesmo sentido as emoções tenho sempre com energia.”</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>“sim, porque se tiver tranquila aprendo e sinto-me melhor”</p> <p>“Sim, porque sempre consigo realizar as tarefas”</p> <p>“Um pouco porque as vezes sou distraído.”</p> <p>“Às vezes, porque fico perturbada com o que estou a sentir”</p> <p>“Sim porque sempre tive muito gosto em aprender, os meus pais fazem de tudo para ter as melhores condições na escola!”</p> <p>“Talvez um pouco porque é mais difícil o ensino à distância e depois com os problemas do computador ou da net considero que sim.”</p> <p>“SIM”</p> <p>“Não sei”</p> <p>“Às vezes sim porque às vezes tenho algo na cabeça e não me consigo concentrar”</p> <p>“sim, porque me distraio”</p> <p>“não sei”</p> <p>“Sim, mas não sei explicar.”</p> <p>“Não”</p> <p>“Às vezes.”</p> <p>“Não”</p> <p>“Não”</p> <p>“Sim já referi na pergunta acima”</p> <p>“sim porque tento esforçar em”</p> <p>“Às vezes, porque eu sou bem indecisa e confusa com isso.”</p> <p>“Sim, porque algumas emoções desconcentram-me.”</p> <p>“Não, porque da emoção que eu tiver não me influencia na aprendizagem”</p> <p>“sim porque sinto me com mais confiança”</p> <p>“Não, tenho algumas dificuldades, mas esforçar-me”</p> <p>“porque tenho mais vontade de fazer os trabalhos.”</p> <p>“sim, porque se estou assim não consigo ter concentração”</p> <p>“Sim porque ou estou mais atento ou menos”</p> <p>“não, porque consigo controlar as minhas emoções”</p> <p>“Sim, porque eu sinto medo”</p> <p>“Sim, eu consigo processar melhor a matéria”</p> <p>“Sim porque todos merecem expressar suas emoções na aprendizagem”</p> <p>“mais ou menos”</p> <p>“Porque acho que as emoções fazem parte da vida, e da aprendizagem”</p> <p>“sim porque conforme o sentimento sentir melhor ou pior”</p> <p>“Sim, porque o estado de espírito é importante para trabalhar.”</p> <p>“Não”</p> <p>“Sim porque é um conjunto de emoções.”</p> <p>“Sim porque se estiver desanimado não tenho vontade de fazer nada.”</p> <p>“porque não consigo estar concentrado”</p> <p>“Sim, porque quando estou zangada ou distraída não consigo concentrar-me.”</p> <p>“Não.”</p> <p>“Não, porque acho que não tem nada a haver.”</p> |
|--|--|

| | |
|--|--|
| | <p>“Sim”</p> <p>“Não sei”</p> <p>“Sim, porque depende da minha emoção atual”</p> <p>“Não”</p> <p>“Não sei”</p> <p>“Sim. Por que fico com preguiça”</p> <p>“sim porque assim eu não concentrar”</p> <p>“Não”</p> <p>“Sim”</p> <p>“Não influenciam”</p> <p>“Sim. Porque se eu estiver nervoso não consigo me concentrar”</p> <p>“por ter amigos sempre que me ajudem”</p> <p>“Não, porque nem sempre as emoções ajudam na aprendizagem.”</p> <p>“Acho que não, porque sei as controlar e ponho-me a pensar que depois do ano todo posso ter boas notas.”</p> <p>“um bocado”</p> <p>“Não”</p> <p>“Sim, se tiver chateada não estou virada para estudar.”</p> <p>“Sim, porque quando eu estou zangado está tudo mais difícil”</p> <p>“sim, pois, foi o que referi acima”</p> <p>“Sim, porque sento vontade fazer coisas.”</p> <p>“não sei”</p> <p>“às vezes porque tenho reações estranhas”</p> <p>“Sim, porque não tenho atenção.”</p> <p>“Não porque esto sempre na boa”</p> <p>“Às vezes sim, porque se estiver nervoso não consigo ouvir nada”</p> <p>“Não considero”</p> <p>“Sim. Mas não sei explicar porquê.”</p> <p>“Não”</p> <p>“sim, a mesma resposta da pergunta anterior.”</p> <p>“Não, porque para mim é tudo igual.”</p> <p>“Sim porque estou mais disposta e mais atenta.”</p> <p>“Não”</p> <p>“Sim, porque sinto me bem”</p> <p>“Sim. Eu quando tenho uma emoção, essa emoção vai influenciar como vai ser a minha aprendizagem”</p> |
|--|--|

Pergunta número quatorze: “Identifica a tua avaliação (de 1 a 5) e justifica.

| Classificações/Categorias: | Número de respostas: | Respostas: |
|-----------------------------------|-----------------------------|-------------------|
| 1 | 0 | - |
| 2 | 6 | - |
| 2/3 | 2 | |
| 3 | 68 | |
| 4 | 61 | |

| | | |
|----------------------------------|----|---|
| 5 | 21 | |
| Não justificaram | 65 | |
| Classificações | 20 | <p>“(…) e uma nota mais baixa no meu teste(…)”</p> <p>“pois tive boa nota no teste (…)”</p> <p>“porque fui bem no teste, (…)”</p> <p>“Pois não tive uma nota muito alta, (…)”</p> <p>“porque tenho boas notas, (…)”</p> <p>“porque tive um teste de nota baixa (…)”</p> <p>“(…) tive boas notas nos testes, (…)”</p> <p>“porque os testes não correram lá muito bem (…)”</p> <p>“porque durante as aulas online, tive uma boa nota no teste, (…)”</p> <p>“(…) e não tive boa nota na ficha”</p> <p>“porque durante as aulas online, tive uma boa nota no teste, (…)”</p> <p>“(…) e nos 1 º e 2 º períodos tive 5.”</p> <p>“(…) e tive muito bom no teste.”</p> <p>“(…) e tive 5 nos outros períodos”</p> <p>“(…) e tive boas notas.”</p> <p>“porque piorei as notas (….) os meus testes foram sempre por volta dos 80 ao 85.”</p> <p>“pois não mereço 4 nem 5 e minhas notas são justificantes para este motivo”</p> <p>“(…) e tirar boas notas.”</p> <p>“porque no teste de kahoot tive 100%, (…) tive 3 sinais de mais, e participei 12 vezes (min 5). (…)”</p> <p>“porque nunca fui muito bom a português”</p> <p>“(…) pedidos e também tiro boas notas”</p> |
| Atrasos na entrega dos trabalhos | 1 | ” porque embora tenha tido uns atrasos nos meus trabalhos (…)” |
| Esforço nas tarefas sugeridas | 59 | <p>“acho que me esforcei para manter a minha nota.”</p> <p>“porque apesar de ter tido algumas dificuldades tentei fazer”</p> <p>“porque apesar do meu esforço estou sempre tentando mesmo depois de desistir, tenho dificuldades em fazer os meus deveres, mas sempre tento”</p> <p>“porque realizei sempre as tarefas e os trabalhos propostos”</p> <p>“(…) mandei as fichas, (…)”</p> <p>“pois mesmo que tenha estado presente nas aulas e entregue o livro de fichas (…)”</p> <p>“(…) mas faço as coisas que pedem”</p> <p>“porque fiz todos os trabalhos (…)”</p> <p>“(…) mas tentei sempre dar o meu melhor, (…)”</p> <p>“(…) e esforço-me”</p> <p>“porque realizei todos os trabalhos e dediquei-me muito à disciplina”</p> <p>“(…) faço os trabalhos (…)”</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>“Porque fiz os trabalhos indicados desde o primeiro período”</p> <p>“(...) e fiz o trabalho.”</p> <p>“(...) mas fiz todos os trabalhos e cumpri todas as tarefas propostas”</p> <p>“(...) enviei alguns guiões de estudo (...)”</p> <p>“porque entreguei o trabalho mencionado, (...)”</p> <p>“porque faço os trabalhos, (...)”</p> <p>“Porque me esforcei e me dediquei.”</p> <p>“porque esforcei-me bastante.”</p> <p>“porque fiz todas as tarefas realizadas, e entreguei tudo a tempo”</p> <p>“porque eu esforcei-me um pouco.”</p> <p>“realizei todos os trabalhos. (...)”</p> <p>“(...) e entreguei as fichas do caderno de atividades”</p> <p>“porque acho que estive empenhado e tentei dar o meu melhor”</p> <p>“Porque ao longo de todos os períodos dei o meu máximo.”</p> <p>“porque fiz tudo (...)”</p> <p>“Porque fiz tudo o que me era pedido e aprendi a matéria”</p> <p>“porque entreguei sempre todos os trabalhos e nos prazos”</p> <p>“porque eu acho que dei o meu melhor.”</p> <p>“(...) e entreguei as fichas do caderno de atividades”</p> <p>“porque sou participativa faço os trabalhos, (...)”</p> <p>“porque eu esforcei-me muito fiz todos os trabalhos (...)”</p> <p>“(...) cumpri as tarefas (...)”</p> <p>“porque realizei tudo o que a professora pediu (...)”</p> <p>“porque entreguei tudo o que mandaram (...)”</p> <p>“porque fiz as tarefas (...)”</p> <p>“porque realizei todos os trabalhos, (...)”</p> <p>“(...) e fiz quase tudo bem (...)”</p> <p>“Acho que um quatro é o indicado porque além de não conseguir ligar o microfone fiz sempre os TPC, (...)”</p> <p>“porque esforcei-me mais e fiz todas as tarefas realizadas (...)”</p> <p>“(...) e entreguem os trabalhos”</p> <p>“porque entreguei todos os trabalhos (...)”</p> <p>“porque acho que fiz as coisas bem.”</p> <p>“(...) e, também fiz sempre as tarefas.”</p> <p>“porque normalmente faço os trabalhos pedidos (...)”</p> <p>“fiz tudo o pedido”</p> |
|--|--|

| | | |
|--|----|---|
| | | <p>“porque esforcei-me e fiz os trabalhos que me pediram”</p> <p>“porque me esforcei em tudo e acho que mereço.”</p> <p>“acho que trabalhei para um 4.”</p> <p>“porque este ano trabalhei mais.”</p> <p>“(…) fiz todos os trabalhos que o professor mandava (…)”</p> <p>“porque acho que me esforcei bastante ao longo do ano, e consegui sempre fazer tudo (…)”</p> <p>“porque esforcei-me para isso.”</p> <p>“(…) fiz o T.P.Cs todos, (…)”</p> <p>“porque tentei me esforçar o máximo mesmo sendo mais difícil a distância”</p> <p>“(…) atenção e aprender mais depressa”</p> <p>“(…) mas faço os trabalhos (…)”</p> <p>“eu acho que mereço, pois, esforcei-me”</p> |
| Noção de falta de esforço nas aulas e nos trabalhos sugeridos | 8 | <p>“porque não trabalhei nada neste período”</p> <p>“porque não fiz todos os guiões.”</p> <p>“porque neste período senti que não acompanhei os meus colegas de turma”</p> <p>“porque não me empenho muito, (…)”</p> <p>“porque não me esforcei muito”</p> <p>“pois penso que o meu desempenho no 3º período não foi lá muito bom”</p> <p>“porque não faço tudo o que devia”</p> <p>“porque devia me ter esforçado melhor”</p> |
| Não entregaram os trabalhos sugeridos | 8 | <p>“(…) e ainda irei enviar os resumos em falta”</p> <p>“(…) mas não mandei os 2 primeiros resumos da Telescola.”</p> <p>“(…) não realizei nenhum guião de estudo”</p> <p>“porque Não fiz algumas atividades pedidas”</p> <p>“(…) mas não fiz alguns trabalhos”</p> <p>“porque não fiz alguns guiões.”</p> <p>“pois não fiz nenhum guião de estudo (…)”</p> <p>“porque não fiz algumas atividades pedidas”</p> |
| Comportamento em sala de aula | 38 | <p>“(…) e portei-me bem nas aulas.”</p> <p>“(…) sempre fui às aulas, respeitei a professora e nunca cheguei atrasada às aulas.”</p> <p>“(…) e não falto as aulas.”</p> <p>“portei-me bem nas aulas (…)”</p> <p>“porque presto atenção nas aulas, chego sempre a horas, nunca faltei (…)”</p> <p>“Porque estou presente nas aulas.”</p> <p>“porque nunca faltei a uma aula, (…)”</p> <p>“portei-me bem (…) participei as vezes quando a professora perguntava e fui a todas as aulas e nunca cheguei atrasado”</p> <p>“(…) e não faltei a nenhuma aula.”</p> <p>“(…) e não faltei a nenhuma aula.”</p> |

| | | |
|---|---|---|
| | | <p>“(…) E também tentei ajudar ao máximo aqueles que recorreram a minha ajuda.”</p> <p>“(…) e o meu comportamento não é dos melhores.”</p> <p>“(…) e participei nas aulas.”</p> <p>“(…) mas acho não dei o meu máximo”</p> <p>“(…) e estive atento.”</p> <p>“porque acho que poderia participar mais nas aulas”</p> <p>“(…) porque me empenhei ao máximo nas aulas, (…)”</p> <p>“(…) e nunca cheguei atrasado”</p> <p>“(…) fui assíduo e pontual (…)”</p> <p>“porque eu acho que me portei bem”</p> <p>“eu vim sempre a horas só vim atrasado pelo menos 5 minutos ou menos, (…) estive sempre nas aulas só me lembro um dia que não fui a uma na 3ª porque tinha me esquecido”</p> <p>“(…) fui pontual e estive sempre atenta às aulas.”</p> <p>“(…) e nunca faltei a uma aula.”</p> <p>“porque cheguem a horas às aulas (…)”</p> <p>“(…) mas podia ter participado mais nas aulas.”</p> <p>“porque fui sempre pontual, não faltei a nenhuma aula, tirando as do princípio do período porque estava com dificuldades em abrir o teams (…)”</p> <p>“porque nunca faltei as aulas, pouco ou nada cheguei atrasado as aulas”</p> <p>“porque eu não participo muito”</p> <p>“porque eu não presto muita atenção (…)”</p> <p>“(…) e respondo quando o professor pergunta”</p> <p>“Por que as vezes não presto atenção as aulas”</p> <p>“(…) e do meu comportamento e das participações (…)”</p> <p>“porque eu acho que participei várias vezes (…) e não cheguei atrasada.”</p> <p>“porque eu porto-me bem mas não falo muito.”</p> <p>“(…) não cheguei atrasado, (…)”</p> <p>“eu acho que em casa consigo tomar mais (…)”</p> <p>“porque eu não costumo participar muito, (…)”</p> <p>“porque não tive muito a participar nas aulas”</p> |
| Dificuldades | 4 | <p>“porque tive algumas dificuldades”</p> <p>“(…) e as vezes não sei responder alguns exercícios”</p> <p>“porque estas aulas não consigo aprender muito”</p> <p>“porque acho que o ensino á distancia é mais difícil do que presencial”</p> |
| Conceção da Metodologia do Professor | 1 | <p>“(…) Só que eu sei que para o professor é muito difícil passar de um 4 para um 5.”</p> |

Anexo J

Estrutura da entrevista exploratória

| Blocos | Objetivos | Questões/Perguntas | Indicadores |
|---------------------------------------|--|--|--|
| Apresentação da entrevista | Apresentar o entrevistador e a presente investigação. | | <ul style="list-style-type: none"> • Nome da instituição; • Profissão atual; • Apresentar temática; • Apresentar os objetivos da investigação. |
| Caraterização do entrevistador | Conhecer o percurso do entrevistando. | 1. Como é que se chama? 2. Qual é a sua habilitação académica e especialização? 2.1 Em que instituição escolar foi realizada? 3. Há quantos anos trabalha na área da educação? 3.1 Quais as funções que lhe foram atribuídas? 4. Atualmente, leciona aulas em que anos de escolaridade e em que área? | <ul style="list-style-type: none"> • Nome; • Habilitação académica • Especialização; • Situação profissional atual; • Número de anos de serviço; |
| Emoções | Compreender o conhecimento do professor. | 1. O que entende pelo conceito de emoções? 2. Que tipo de emoções conhece? 3. Quais são as emoções mais sentidas em sala de aula? 3.1 Considera que os alunos conhecem as suas próprias emoções? 3.1.1 Porquê? | <ul style="list-style-type: none"> • Definição de emoções; • Tipos de emoções; • Emoções mais sentidas em sala de aula perante os alunos |
| Inteligência Emocional | Compreender o conhecimento do professor. Identificar a importância da inteligência emocional e intelectual do professor perante o aluno | 1. O que entende por inteligência emocional? 2. Na sua opinião, para que um aluno obtenha bom sucesso escolar é necessário a inteligência emocional e/ou intelectual? 2.1 Porquê? 3. Considera importante, o desenvolvimento da inteligência emocional no ensino? | <ul style="list-style-type: none"> • Definição de inteligência emocional. • Grau de importância entre a inteligência emocional e intelectual. • Inteligência emocional no ensino. |

| | | | |
|------------------------------|--|---|--|
| Competência emocional | Compreender de que forma é que a competência emocional influencia aprendizagem do aluno. | <ol style="list-style-type: none"> 1. De que forma é que a competência emocional se reflete na aprendizagem dos alunos? 2. Quais são as estratégias e/ou metodologias que a escola proporciona aos alunos com o desenvolvimento das competências emocionais? 3. No seu contexto de sala de aula, como promove essa competência? 4. Considera fulcral inserir no ensino um programa que desenvolva as competências emocionais? <ol style="list-style-type: none"> 4.1 Porquê? 4.2 Acha que os programas iria promover o sucesso de aprendizagem como também a qualidade de vida dos alunos? Porquê? | <ul style="list-style-type: none"> • Relação entre competência emocional e aprendizagens. • Estratégias de ensino. • Programa de competências emocionais. • Sucesso de aprendizagem. • Qualidade de vida. |
|------------------------------|--|---|--|

Anexo K

Transcrição da entrevista exploratória da docente

Entrevistadora: Boa tarde! Antes demais quero agradecer muito por ter aceite o convite por participar nesta minha investigação também quero agradecer, mesmo muito, pela experiência e pelos conhecimentos todos que transmitiu até agora e que me vai transmitir daqui a muitos anos e que vou levar para o resto da minha vida! Foi tão bom! Muito obrigada!

Entrevistada: Obrigada, também agradeço!

Entrevistadora: A entrevista vai estar estruturada em três partes: a primeira é acerca do seu percurso académico e profissional, numa outra parte é acerca das emoções e a outra, por fim, mas não menos importante, é acerca das competências emocionais.

Entrevistada: Certo!

Entrevistadora: Para já, alguma pergunta?

Entrevistada: Não, tudo bem claro!

Entrevistadora: Então começo por sugerir que descreva o seu percurso académico e profissional.

Entrevistada: No percurso académico, então, fiz todo o percurso académico muito direitinho até ao meu nono ano gostei muito acima de tudo da brincadeira, estudei sempre pouco, era sempre para passar e depois quando fiz a minha opção para o secundário ficou muito definido e muito claro a opção pelas humanidades até porque apanhei uma época histórica em que se batia nas crianças e isso era normal o bater, castigo físico quando não se sabia e tive por azar o professor de matemática bater, estamos a falar num bater físico que marcou muito negativamente uma grande geração de crianças que passaram por aquele professor. Eu fiz a telescola, o antigo 5.º e 6.º ano que era chamado de ensino preparatório e agora chama-se 5.º e 6.º ano e naquela época chamava-se ensino preparatório e na telescola. Portanto havia dois professores, eram homens, portanto um de matemática quando as crianças não sabiam fazer os exercícios batia. Portanto, eu apanhei um trauma de tal maneira que logo aí me marcou o meu percurso académico. Portanto, tudo o que ligava às ciências exatas foi logo, forma consciente ou inconsciente, posto de lado. Depois apanhei o 25 de abril e logo aí apanhei a reforma do Veiga Simão que foi quando surgiu o curso unificado. Foi um ano para esquecer porque foi um ano marcado pelas RGAS e RGES e não tive aulas praticamente. Começamos, lembro-me de ter começado propriamente as aulas no mês de fevereiro marcado por constante ausência de aulas porque (silêncio) chegava à escola e eram greves constantes dos alunos que encerravam as aulas, os portões das escolas, enfim! Foi uma rebaldaria muito grande! E eu não, não me adaptei ao ensino e porquê também? Porque fiz a telescola numa aldeia, portanto, era onde eu vivia e para mudar para o ensino... para o liceu, o antigo liceu onde iria iniciar depois o 7.º, 8.º e 9.º, que se iniciava-se esse ano exatamente com o 25 de abril, tinha que mudar para a cidade e eu não me adaptei nesse ano. Para mim foi muito complicado e pedi à minha mãe para colocar num colégio privado religioso. E foi lá que fui fazer o 8.º ano, portanto, sem qualquer passo do 7.º ano. Eu tive que fazer 7.º e 8.º ano num ano só para conseguir o ritmo porque aquela modernização do ensino não chegou ao colégio privado e aquelas meninas não sentiram a revolução do 25 de abril, passou ao lado, não foi ali vivido como foi na escola pública. Para mim foi muito complicado fazer o 8.º ano porque tive que ter explicação de físico-química, explicações de

matemática porque não tive aula nenhuma no 7.º ano. Como percurso marcado negativamente por um professor de matemática que, obviamente, passei a odiar matemática. Eu não compreendia, eu decorava a matemática para evitar apanhar tarefa do professor. Depois fiz o 9.º ano, claro, o 9.º ano e aliás cheguei ao exame do 9.º ano, eu fiz sempre exames na 4.º classe, no preparatório e depois no 9.º ano e no exame só pôs o meu nome na disciplina de matemática porque já tinha feito a minha opção. Quando cheguei ao 10.º, na minha área, claro, nunca mais ninguém me apanhou porque era as Humanidades, era aquilo que eu queria e no 11.º ano, na zona onde eu vivia, ninguém sabia na altura como é que iria funcionar o dito 12.º ano. Portanto foi a primeira vez que iria surgir o 12.º ano e as freiras no nosso colégio aconselharam-nos a vir fazer para Lisboa porque não se sabia muito bem como é que ia funcionar o 12.º ano. Viemos para Lisboa, as meninas do colégio que eram apelidadas das betinhas, naquela altura, viemos para Lisboa, eramos dez meninas, que viemos para um lar, também de freiras, estudar para uma universidade privada para fazer o 12.º ano e fomos depois prepostas para fazer o exame como alunas externas. Eu fui fazer o exame ao liceu Rainha D. Leonor, como aluna externa, fiquei com média de quinze. Era preciso na altura para o curso de História média de doze na Universidade pública na Clássica de Lisboa e como era preciso de entrada média de doze fiquei com média de quinze e meio, de quinze... de quinze... mas era, pertencia, por assim dizer, a uma família de classe média, um pouco abastada, e nós eramos que como umas meninas um pouco protegidas digamos assim. Vínhamos num meio de um colégio privilegiado, era um grupo de meninas privilegiadas e nunca nos separamos e tivemos sempre a estudar num colégio. Vínhamos de um privado católico ou religioso, católico, tivemos num lar também religioso católico e fomos para uma universidade privada porque os nossos pais podiam pagar, como é lógico. Não era para todos! E optamos todas por mantermos a estudar naquela faculdade. Houve algumas que depois saíram, mas felizmente os meus pais puderam pagar e mantive-me sempre ali. Pronto! Ingressei-me logo com uma média alta, ingressei logo no ensino em mil oitocentos e oitenta e seis e daí para cá tive sempre como professora. Não tive dificuldades em arranjar colocação. Naquela altura, também, obvio que não havia os problemas como hoje há de entrada no ensino que é difícil, não é? Depois, mais tarde, sempre quis fazer mestrado porque sempre adorei estudar. Fiz mestrado posteriormente depois de ter criado os filhos e depois fiz doutoramento e pós doutoramento já estou numa fase de muito cansaço intelectual após trinta e seis anos de ensino sinto-me muito cansada no doutoramento é um grande desgaste intelectual, não foi tanto como o mestrado, faz-se bem! O mestrado faz-se bem, o doutoramento é muito cansativo, muito, mas mesmo muito. Não é por acaso que o nível de insistência é muito elevado, sem dúvida, e fiquei muito cansada em termos intelectuais e já não avancei para esse nível e já não me sinto com forças para mais. Sou muito sincera! Também já me falta poucos anos para a reforma, já não me apetece mais desafios intelectuais neste momento. E é este o meu percurso académico, basicamente resume-se a isto.

Entrevistadora: Então quando fala que tirou o mestrado, qual é que foi a especialidade?

Entrevistada: Quer o mestrado, quer o doutoramento, é nas ciências da educação. O mestrado foi na especialidade inovação pedagógica foi numa parceria com a Universidade da Madeira, foi o primeiro mestrado que o Instituto Politécnico de Santarém pode lecionar com a parceria da Universidade da Madeira. E depois o doutoramento, os politécnicos na

altura, eu agora não sei, mas acho que, não, não sei, na altura não podia lecionar tem a ver com as autonomias dos politécnicos e isso foi na Universidade Nova que fiz. Também na área das Ciências da Educação, a especialidade era formação/professores e supervisão pedagógica.

Entrevistadora: Agora, mudando para a parte das emoções (risos).

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: Se tivesse que completar a frase “As emoções são...”, o que diria?

Entrevistada: O lema da vida! O nosso... a bússola que nos orienta no nosso dia à dia, sem dúvida nenhuma! A base de tudo!

Entrevistadora: Através da sua experiência profissional, quais são as emoções mais sentidas por parte do aluno num contexto escolar e em sala de aula?

Entrevistada: Depende da inteligência emocional do próprio aluno. Se tivermos um aluno emocionalmente inteligente, obviamente que as emoções que ele sentirá são emoções positivas porque ele tem a capacidade de autorregular as emoções que está a sentir. Se tivermos crianças emocionalmente desreguladas e eu encontro muitas e indiscutivelmente, cada vez mais, serão emoções negativas como a frustração e até a raiva, o descontrolo, ... E isso perturba muito a aquisição depois da parte académica, não tenho a menor dúvida disso. Inquestionável!

Entrevistadora: Quando fala dessas emoções do medo, nojo, raiva acha que está relacionada com o quê? Com que fatores?

Entrevistada: Essencialmente com a perturbação dos seios familiares, toda a inteligência emocional que está, para mim, na minha opinião, por aquilo que li, vi, por aquilo que vivi, pela minha experiência, muito ligado à família. E se há uma família estruturada, com maturidade emocional, a criança cria espaço e estruturas para lidar com sociabilidade também com frustrações e com as diversidades que encontra no seu dia à dia, quer no seio dos seus pares, quer na parte académica porque encontra frustrações, como é óbvio, mas sabe lidar melhor do que os outros que não encontram essa mesma estrutura, esse ambiente segurizante no seio da família.

Entrevistadora: Então acha que conhecem as suas próprias emoções? Uns mais que outros, uns que lidam mais com essas emoções ditas de negativas...

Entrevistada: Se conhecem essas emoções, depende. Não é fácil conhecer as emoções, não reconhecem se os pais trabalharem com eles as emoções, se os ajudarem a reconhecer as emoções, eles sabem o tipo de emoção estão a sentir, sabem lhe dar um nome. Se os pais não trabalharem com eles esses domínios, não sabem o que estão a sentir nem lhes sabem dar um nome, como é óbvio. Não é? Muitas das vezes, provavelmente, nem os próprios pais saberão sequer definir o que estão a sentir. A inteligência emocional é uma capacidade que nem muitos adultos têm. Não é? Quanto mais os seus próprios rebentos, digamos assim.

Entrevistadora: Já referiu quais são as emoções, se eles conhecem, agora pergunto: como é que lidam diariamente perante as diversas situações do meio envolvente? E aqui estamos a retratar em sala de aula, no recreio, em trabalhar em grupo, ...

Entrevistada: Quem? Quem lida quem? Os alunos?

Entrevistadora: O aluno.

Entrevistada: Como é que ele lida? Bem, no recreio como deves calcular, eu não estou com eles no recreio. Não sei como é que eles lidam, não é? O que posso dizer, em muitas das

vezes, que eles chegam em sala de aula com alguma adversidade, a chorarem, portanto, calculo que trazem do recreio situações mal resolvidas e com a raiva que trazem para dentro da sala de aula significa que não souberam resolver de forma inteligente situações adversas que trazem do recreio. Isso porque eu não estou lá, não sei como surgiram, não posso dizer se foi o aluno que começou ou o aluno A ou o aluno B, isso eu não sei, no recreio, não sei. Em sala de aula, eu não posso, como nas minhas aulas, os meus ambientes de sala de aula, são caracterizados como emoções positivas, eu não posso falar de situações negativas na minha sala de aula porque eu sei lidar com elas. Não é por acaso que a minha tese de mestrado era exatamente sobre inteligência emocional, foi uma área que sempre me despertou interesse e, portanto, sempre procurei lidar e trabalhar e ler e investigar tudo o que tem haver com inteligência emocional. E, portanto, fui estando... sempre estando muito atenta para os estados emocionais dos meus alunos e o que me levou, não quer dizer que seja melhor do que os outros, mas levou-me sempre muito a pensar primeiro a pensar antes de agir e o quê que fez, o quê trouxe de benefício. Evitar julgamentos precipitados, evitar... só isso. O evitar julgamentos precipitados leva-me também, muitas vezes, ou na maior parte das vezes, em que possa ver em que o aluno vem mais descompensado, digamos, no recreio, a conseguir acalmá-lo evitando que, muitas das situações, possam entrar escalavras negativas. Portanto, também não tenho situações em sala de aula negativas, portanto, não tenho dados que me permitam responder a essa pergunta... mais do que isto a essa questão. Respondi?

Entrevistadora: Sim, claro!

Entrevistada: Se queres desmembrar mais essa questão, eu acho que não tenho situações negativas em sala de aula.

Entrevistadora: Como é que se coloca, para além do exemplo que nos disse anteriormente, o pensar antes de agir, e foi algo que nos transmitiu ao longo do estágio. Foi “Calma, pensem e podem agir”.

Entrevistada: Exato.

Entrevistadora: Para além disto tudo, que outros exemplos é que pode partilhar para levar emoções positivas para dentro de uma sala de aula?

Entrevistada: (silêncio) É a empatia. Acho que trabalhar a empatia... A empatia... As pessoas confundem muito a empatia com simpatia. E não tem nada haver uma coisa com a outra. A empatia é algo que exige uma maturidade muito grande e crescimento do “eu”, do interior muito grande. Porque a empatia permite-nos colocar do outro e sentir o que o outro está a sentir. E isso permite uma conexão emocional com o outro talvez, aí, explique a diferença o agir das pessoas e os alunos sentem isso. Sentem quando nós vamos verdadeiramente com eles, sermos empáticos permite-nos ser justos com o aluno e eu vejo muitas vezes exemplos de julgamentos injustos nos meus colegas que não fazem por mal, as pessoas não fazem por mal. Mas por vezes injustamente aplicam castigos aos alunos que até a mim me doem, mas não têm a noção do que estão a fazer! A empatia faz muita diferença! Que vos deixo como conselho aos professores mais novos que entram, que tentem desenvolver, é verdade que de facto que, isso adquire-se com a maturidade, mas também se pode treinar. Pensar antes de agir. Ler, estar atento ao outro, escutar! Leiam Carlos Rogers, um grande humanista, a pedagogia humanista de Rogers é... é linda! E é muito nesta linha de pensamento. Não julgar o outro, a escuta ativa, pensar antes de agir, o afeto é

fundamental! Faz a diferença! Faz muita diferença no contexto académico, sem dúvida nenhuma! São competências que se podem desenvolver, que se podem trabalhar, basta começar e faz a diferença!

Entrevistadora: E nota-se! (risos)

Entrevistada: Não sei, eu sou suspeita, não é? (risos) Só quem trabalha comigo é que estará mais apto para dizer. Porque eu sou suspeita de dizer isto, não é? Porque eu também sou e tu que trabalhaste comigo, Joana, eu sou um pouco ríspida e sabes que eles comigo não abusam. Mas depois vem o outro lado. Sabem que eu sou justa, que também gosto de brincar, que gosto de rir. Mas eles comigo não abusam! Eles conhecem as regras, elas são claras e o certo sabido é que eu não tenho problemas nenhuns disciplinares com eles. É ponto assente. Mas sabem que podem contar comigo. Eles comigo conhecem as regras, elas são claras, não abusam. Eu só digo a regra uma vez, explico uma vez e eles já sabem que é aquilo e não saímos daquele registo, ponto! Não sei. Não tenho receitas milagrosas (risos) mas em trinta e seis anos de serviço eu nunca fiz uma participação disciplinar de um ano, nunca! Nunca, nunca, nunca! Não sei!

Entrevistadora: Falou agora do professor ter a capacidade de colocar-se no papel do aluno, como é que eles lidam com as emoções tanto do professor, tanto do colega ou até mesmo de um familiar?

Entrevistada: Como é que eles lidam com a as emoções?

Entrevistadora: Exatamente! Como o professor tem de se colocar no papel do aluno, eles também têm a capacidade de se colocar no lugar de um colega ou de um professor?

Entrevistada: Não é fácil! As crianças precisam de um modelo a seguir. Obviamente, posso dar um exemplo disto, com a minha... os meus colegas, professores, tinham uma turma e tu conheces, o 6.º E, e eles questionavam como é que os miúdos na minha aula se portavam tão bem e conseguiam trabalhar direitinho, sem, como se costuma dizer, sem se levantarem, sem qualquer problema disciplinar e como é que nas aulas delas havia tanto problema disciplinar? Em que os alunos não se ouviam uns aos outros e que constantemente eram convidados a sair da sala de aula. Eu aqui, eu já não vale a pena dizer porque até corria o risco de ser chamada com a mania que sabia tudo, desisti! Não vale a pena! Acho que as pessoas quando querem aprender têm de demonstrar que estão disponíveis para aprender e opto por ficar calada. Só se eu sentir que realmente as pessoas querem mesmo aprender. O professor é o modelo, isto é, na escola. Se o professor for modelo e ensinar o aluno, isto não são receitas como fazer um arroz-doce e mesmo assim quem está a tentar fazer um arroz-doce por uma receita pode sair mal. Como me aconteceu há quinze dias, tentei fazer uma receita e saiu mal. Mas pronto! Vai-se aprendendo é mais fácil na monodocência, um professor só, em que o modelo é sempre o mesmo, a modelagem é mais contínua e Bandura explica isto muito bem. Agora se são vários professores como acontece, por exemplo, no básico e no secundário e por exemplo, no básico eles chegam a ter 12/13 professores, é mais complicado. Porque cada professor tem uma personalidade e uma maneira de agir diferente. As minhas regras são uma coisa mas na outra aula, é outro professor, tem outras regras e eles abusam têm uma tendência muito grande sentirem que com o professor A, B ou C eles podem agir abusando. E abusam e até chegam a ser incorretos. Portanto, aí as emoções e já não estamos a falar só de emoções, também estamos a falar de comportamentos dito disruptivos e o que têm associados as emoções também disruptivas porque eles até sabem que estão agir

incorretamente e aí têm emoções, aí não se trata só de emoções e comportamentos negativos e que vão gerar depois emoções negativas porque se forem convidados a saírem fora da sala de aula, eles vão sentir emoções negativas porque vão ficar irritados, porque se vão zangar, o professor vai-se zangar com o aluno, depois a mãe e o pai em casa vão ficar zangados e depois vem uma escalava de comportamentos negativos mas muitas das vezes foram originados pelo o modelo. Quem é o modelo? O professor! Mas o professor não tem consciência dessa situação porque a personalidade do professor que está aí em ação, em sala de aula, é essa personalidade que se calhar, menos vincada, permitiu que o aluno se originasse, digamos, mais queda de regras de conduta e depois vai dar esses comportamentos de escalava. Portanto isto é um fenómeno muito complexo, não é fácil, não há receitas, não é fácil! Agora como é que são as emoções do aluno em família? Isso eu não sei, eu não estou lá, não sei! Não faço a mínima ideia! O que muitas vezes acontecia no meu papel de diretora de turma, quando às vezes eu tinha de falar na aula da professora tal se portou mal e tinha uma participação disciplinar, porque o diretor de turma tem esse papel um pouco aborrecido, e muitas das vezes os pais estranhavam e dizem “ah, mas o meu filho não é assim, ele em casa trabalha, ele porta-se bem”, lá está! Outro contexto em que na aula do professor X porta-se direitinho, na aula do professor Y porta-se muito mal e depois em casa a mãe e o pai mostram uma personalidade diferente do seu filho. Portanto, ou seja, temos aqui uma personalidade multifacetada consoante o modelo que eles recebem, eles agem consoante esse modelo. Portanto e as emoções que estão associadas a esses comportamentos. É lógico! Por isso, somos seres humanos multifacetados, como é lógico, não é? As crianças estão em crescimento, eles vão experimentando diferentes emoções e diferentes comportamentos. Depois nós em adultos temos a nossa personalidade tomada, já, e sabemos como no contexto A, no contexto B, no contexto C, como é que nos devemos comportar, como é que nos podemos agir, o que é aceite e o que não é aceite, não é? Mas na escola em que eles estão ainda em formação estão a experimentar, mas abusam, lógico, se o professor permitir abusam, como é lógico! Assim também eu faria o mesmo (risos) também já fui criança e também abusava (risos). No colégio de freiras a coisa era diferente, os meus abusos eram muito diferentes. Eram brincadeiras tão ingénuas, tão puras, enfim!

Entrevistadora: Faz tudo parte da construção, não é?

Entrevistada: Claro que sim! Da nossa identidade, sem dúvida!

Entrevistadora: Bem, nós ainda estamos um pouco dentro da sala de aula (risos) e vamos continuar por mais uma ou duas perguntas. Aqui vamos referir mais a altura dos testes.

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: Quando a data dos testes se aproxima, quais é que são as emoções na fase da preparação, ou seja, no estudo para o teste, na realização do teste e depois quando o aluno sabe da classificação do teste?

Entrevistada: Eu só posso falar no dia do teste e quando recebem a classificação. O antes não estou com eles, não vejo! O quê que eu noto? Noto que atualmente...grande parte dos alunos...como é que posso traduzir isto? A pressão é maior por parte dos pais. Há uma minoria de alunos que, de facto, apostam muito nos resultados académicos pelo gosto de aprendizagem. Mas, a maior parte é porque os pais impõem uma média. As crianças no dia em que recebem o teste, se não corresponder àquilo que os pais fizeram de perspetiva porque os pais estabelecem, na perspetiva no máximo para eles, eles choram. Já assisti a muitas

situações em que o aluno chora porque não está na perspectiva dos pais. A grande maioria, pouco liga. Não... Há de tudo! Há de tudo! Já vi de tudo! Uns que lhes é indiferente e riem, não se interessam, muito sinceramente eu noto no momento atual, num certo facilitismo em que a escola caiu, como digo há de facto uma minoria que tem gosto, paixão pelo estudo depois nessa minoria há uma parte que trabalha mas em função dos pais e esses sim, de facto, têm emoções negativas se a nota não for aquela que os pais esperam e, portanto, as emoções que experimentam são emoções muito negativas, como é lógico! E muitas das vezes bloqueiam no momento do teste, já vi acontecer isso! Bloquearem porque lhe dá uma branca, ficam completamente bloqueados! E isso são emoções muito negativas os pais nem têm a noção do que estão a fazer! Mas não compete a mim, nem posso, nem devo, eticamente, não devo ser eu a dizer isso aos pais mas que neste momento acontece isto, está acontecer, estamos a viver uma competitividade muito negativa nas escolas porque os pais sabem que, neste momento, o emprego com o suposto emprego e entrada de trabalho passa muito pela escolarização, é um facto assente e que estão logo a estabelecer limites do início muito alto, são logo os miúdos desde muito cedo a estabelecer limites muito altos e que estão mais motivados os miúdos e que já estão a criar barreiras emocionais negativas aos miúdos, isso não tenho a menor dúvida! Porque isto vai criar barreiras emocionais, nomeadamente, com ataques de pânico e ansiedade. Sim, nota-se!

Entrevistadora: Qual é o papel do professor nessas situações em que eles estão bloqueados?

Entrevistada: Eu não intervenho, eu não intervenho! Deixo o aluno estar. Acho que é difícil estar a intervir e até porque eu tenho que criar um clima bom para que todos os outros possam estar calmos, não é? Tento manter o contacto ocular e comunicar com gestos e o aluno conhece-me porque as nossas regras são muito bem definidas logo no início do ano. Eu comunico muito pelos gestos, pelo olhar com os alunos e eles sabem que os gestos que eu envio, pelo olhar, sabem que quando eu olho para eles zangada ou com um olhar de afeto eles percebem com o meu olhar que é para manter a calma e a serenidade. Normalmente costuma resultar! Mas um ano que está nessas situações, normalmente o teste já não lhe corre lá muito bem! Quando o recebe e então aí como não está... quando recebe a nota se for abaixo das suas perspectivas, eu aí não intervenho, deixo-o chorar à vontade. Porque o chorar faz bem! Porque o chorar é uma descarga de energia negativa e nós devemos de descarregar as energias negativas. Há uma tendência para generalizar o chorar que é mariquice. Não é mariquice! O chorar faz bem como o rir faz bem! Somos todos habituados para a visão edeolista, da felicidade, do rir,... o chorar também faz bem! Eu deixo-os chorar à vontade! Eu só digo “queres ir à casa de banho? Queres sair? Vai!” Mas eu deixo-os chorar à vontade. Às vezes os colegas dizem “Oh professora, ele está a chorar!” Deixa-o chorar, o chorar faz bem. Eles têm que se habituar que, seja rapaz, seja rapariga, têm de chorar. Esta questão é muito importante para diluir esta igualdade de géneros, tanto nos rapazes como nas raparigas, devem chorar e isso eu faço na aula quando se lhe apetece chora e eu deixo chorar e depois acabam por libertar aquela carga negativa e ficam bem. Pronto. Agora enquanto estão a fazer comunico por gestos e eles percebem e depois normalmente começam a fazer. Claro que se vão assim para um teste, já não vai correr lá muito bem mas, mas,... não sou de paparicansos, não gosto de paparicansos! Não, não acho que leva nem conduz a lado nenhum! Não! Não conduz! O paparicano, normalmente, é pior!

Entrevistadora: O aluno sente que está defendido?

Entrevistada: Não sei. O paparicanso só traz fragilidade! Na minha opinião! O aluno saber que pode contar com o professor porque ele está a compreender e não está a paparicar, ele sente! O professor compreende-me, mas eu tenho que superar isto sozinho! E ele recupera mais rapidamente a postura! Eu sinto isso! Porque já passei por várias situações reais, em contexto sala de aula, e sinto! No recreio não os acompanho, como é lógico. E é verdade que isto acontece, isto são coisas que eu adquiri em contexto de prática, não é que eu leia isto nos livros, isto não são receitas que eu li. O adquirir com prática! Pode resultar com o aluno A, B, C ou D ou não resultar com os outros. Eu, o que fiz, resultou! Não apaparico! E resulta! Não sei! Vou continuar a fazer assim! Não apaparico! Nunca gostei de apaparicansos! Ele percebe pelo meu olhar, olho com um olhar ternurento, coloco assim a mão no ombro, no meu ombro e baixo com um sinal de afeto. Ele obra e percebe e passado um bocadinho ele está calmo! Ele ou ela! Ele percebe, este gesto diz muito! E reforça que eu estou ali e que pode contar comigo! E reforça! Ora no recreio e na família não sei como é, como é lógico!

Entrevistadora: Na sua visão, de que forma é que as competências emocionais se refletem na aprendizagem dos alunos?

Entrevistada: É cem por cento! Um aluno que está emocionalmente seguro... e a inteligência emocional, como sabes, adquire-se nos três primeiros anos, ela é estrutura, base estrutural emocional... são os primeiros três anos de vida e, como disse no início, a família é a base estrutural da aquisição dessas competências, a estrutura base! Portanto, uma criança emocionalmente estabilizada e saudável, ela tem tudo para que a parte académica se realize com sucesso! E vai onde quiser, vai até onde ela quiser! Porque esta questão e Damásio na sua obra o *Erro de Descartes* vem desmontar esta questão de dizer o que é uma criança/pessoa inteligente. Até aqui era só o QI, quociente intelectual e veio-se provar que o quociente intelectual só por si não define o que é ser inteligente. Neste momento, o implexo da emoção não define a inteligência de uma pessoa! Tem de ser o equilíbrio entre a razão e a emoção! E, portanto, de facto, as emoção são uma base para, de facto, a parte cognitiva, também... O conjunto da razão e da emoção são fórmula do sucesso do ser humano, sem dúvida nenhuma! Não tenho a menos dúvida disso! Mas a escola não está preparada para isso!

Entrevistadora: Tanto na qualidade de vida do aluno como também a outros níveis como os familiares e os sociais?

Entrevistada: Claro que sim! Eu falo no contexto académico porque é com que eu trabalho, não é? Mas é em todos em todo o contexto! Em todos os contextos em que a criança se insere, como é óbvio!

Entrevistadora: Quais é que são as estratégias ou as metodologias que a escola proporciona aos alunos para o desenvolvimento das competências emocionais?

Entrevistada: Concretamente não tem nenhuma! A escola não está preparada, nem tem nenhum programa específico para o desenvolvimento das competências emocionais, né? Nem... num... Talvez em algum programa em específico e agora, por exemplo, começa-se ultimamente, nos últimos anos, sim, nos últimos anos, cada vez mais, se começou a falar no desenvolvimento dos programas de desenvolvimento de competências emocionais, mas são programas pontuais que se desenvolvem em equipas que vão à escola, por exemplo, aqui no Cartaxo, temos uma equipa que é a ENICI, equipa indisciplinar e multidisciplinar de intervenção comunitária que tem programas de desenvolvimento de competências

emocionais mas não há nenhum programa curricular, em contexto académico, que desenvolva essas competências. Portanto, o que há são intervenções pontuais.

Entrevistadora: E quem é que está à frente dessas intervenções pontuais?

Entrevistada: São psicólogos!

Entrevistadora: Mas é a escola que se encarrega de ...

Entrevistada: Não, não, não! Não é a escola! Não tem nada haver com a escola! É uma equipa da Câmara e se calhar o que acontece se calhar aqui no Cartaxo deve acontecer em todas as Câmaras, têm equipas que funcionam desta forma e se calhar têm outros programas nestas áreas, que oferecem programas e divulgam estes programas às escolas e depois os professores que quiserem uma intervenção desta equipa, pedem uma reunião com esta equipa, agendam os momentos de intervenção e estas equipas vão à escola desenvolver estes programas. Só assim é que existe! Curricularmente, ao nível do Ministério, não existe!

Entrevistadora: Qual a sua opinião relativamente ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória como também das Aprendizagens Essenciais? Considera que se aproximasse desta temática?

Entrevistada: Para mim corresponde a um modismo, os nossos iluminados tinham que produzir um documento novo que corresponde a um governo novo e, portanto, é apenas um documento novo e agora quando houver, daqui a uns tempos haverá uma mudança de governo irão produzir um outro documento para mostrarem trabalho político e são reformas oscilantes e a educação continua a ser um palco de experimentação de coisinhas novas e andamos ao sabor de experimentações novas e não sei sinceramente. Acho que nunca há tempo para avaliar isso para produzir efeitos se valeu ou não valeu a pena e exemplo disto eu digo o que se está a fazer, que é uma pouca-vergonha, o que se está a fazer, no programa de matemática é uma autêntica vergonha! Andam sempre a mexer no programa de matemática e isto é uma autêntica vergonha o que fazem no ensino! Só pequenas experimentações laboratoriais de programazinhos novos para mostrar apenas trabalho político! É o que eu acho, apenas isso! É o que fizeram das metas aprendizagens, já lhe chamaram, antigamente, eram os objetivos mínimos, depois foi... o quê que já lhe chamaram mais? Eu sei lá! Já lhe chamaram tanta coisa! Agora é aprendizagem, agora é perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, mais? Espera lá... já lhe chamaram de tantos nomes desde que eu entrei no ensino, desde mil novecentos e oitenta e seis, que eu nem sei! Agora já nem me lembro! Portanto, é só mais um nome! É um modismo! Ou seja, resume-se a isto: a escola é um palco de experiências laboratoriais de políticos iluminados! É isto! Não dão tempo para que as coisas sejam devidamente para que os impactos das mesmas medidas sejam avaliadas no terreno para que perceber até que ponto se refletem em efeitos positivos ou não! Daqui por uns tempos mudam outra vez! Vêm outros políticos e mudam isto tudo outra vez! É uma coisa impressionante! É uma coisa impressionante! É uma vergonha! Mas enfim! Quem sou eu para estar a dizer isto? Não vale a pena! Mais perguntas? (risos)

Entrevistadora: Vamos para a última pergunta (risos). Na sua opinião, perante o ensino a distância, as emoções dos alunos mantiveram-se de igual forma como num ensino presencial?

Entrevistada: (silêncio) As emoções? Mantiveram? (silêncio) É claro que há uma alteração de emoções aqui no ensino à distância. Essa pergunta é um pouco abstrata e porquê? O ensino a distância... Emoções... Como posso dizer isto? Aqui não se trata de emoções, lá

está... Não tendo eu problemas indisciplinares em sala de aula, nem presencialmente, nem os tenho à distância! (risos) Eu não tenho esses problemas! Para mim, mantiveram-se iguais. No meu caso mantiveram-se iguais e se calhar aqui no caso da escola do Cartaxo, aquilo que eu tenho conhecimento, agora vou fazer um apanhado daquilo que eu ouço, o facto em estarem sozinhos em casa, muitos deles sentiram-se mais à vontade para participar na aula porque não se sentiram tão envergonhados, os alunos mais tímidos sentiram-se mais à vontade para participar na sala de aula, isto foi aquilo que fui ouvindo... não foi comigo! No entanto, eu falo um outro grande problema, uma questão muito grave que foram as desigualdades! Nesta turma, por exemplo, 6.º B, o R, não sei se te lembras dele, não tem vindo assistir às aulas porque não tem computador. Este ensino a distância veio agravar as desigualdades sociais porque aqueles que, mais pobres, carenciados, não têm computadores, não podem assistir às aulas! Mas aqui não entra a parte da emoção, não é? Portanto, no meu caso, as emoções mantiveram-se! Não tenho aqui questões de emoções positivas ou negativas, são iguais! Percebes? Agora os alunos que, em sala de aula, até têm vergonha de partilhar as suas dúvidas e as suas questões, em frente ao ecrã, sentiram-se mais livres para partilhar, mas isto é porque eu ouço! Porque para mim, em termos de ensino à distância e emoções não... (silêncio) aqui as emoções associadas ao ensino a distância, no meu caso, eu não tenho nada a dizer. O que eu ouço também dizer nas notícias, por exemplo, ouço, que as crianças com níveis de escolaridade mais baixos estão a ter muitas dificuldades porque não há interação, mas repara, os alunos que eu tenho já são meus conhecidos, não há dificuldades de estabelecer interação porque já os conheço, não é? Mas há quem diga, por exemplo, os miúdos do 1.º Ciclo, estão na sala do 1.º ano, tenho ouvido colegas do 1.º ano que é a primeira vez que estão a estabelecer interação, aí é que é um campo muito rico para falar de emoções, mas não é o meu caso, não é? Já os conheço desde o ano passado, já há uma continuidade de relacionamento de um ano e não há alteração de relacionamento ao nível das emoções porque eu não tenho! Se fosse uma primeira vez... se calhar eles teriam alguma dificuldade de estabelecer interação comigo. Agora eu tenho que dizer “Calam-se lá um bocadinho que eu não vos estou a ouvir” porque eles querem falar e dizer tudo ao mesmo tempo porque já nos conhecemos, estás a perceber? Não tenho esse problema! Não estou a ter problemas com o ensino a distância.

Entrevistadora: Está com que ano de escolaridade?

Entrevistada: 5.º e 6.º, este ano é 5.º e 6.º ano. Eu não quis acompanhar os do 8.º ano que foram lá para cima. Por isso, se eu acompanhasse teria que ir dar 9.º mas eu não quis, não quis ir lá para cima.

Entrevistadora: Obrigada professora!

Entrevistada: Espero ter ajudado! Obrigada eu!

Anexo L

Análise de dados da entrevista exploratória da docente

Entrevistadora: Boa tarde! Antes demais quero agradecer muito por ter aceitado o convite por participar nesta minha investigação também quero agradecer, mesmo muito, pela experiência e pelos conhecimentos todos que transmitiu até agora e que me vai transmitir daqui a muitos anos e que vou levar para o resto da minha vida! Foi tão bom! Muito obrigada!

Entrevistada: Obrigada, também agradeço!

Entrevistadora: A entrevista vai estar estruturada em três partes: a primeira é acerca do seu percurso académico e profissional, numa outra parte é acerca das emoções e a outra, por fim, mas não menos importante, é acerca das competências emocionais.

Entrevistada: Certo!

Entrevistadora: Para já, alguma pergunta?

Entrevistada: Não, tudo bem claro!

Entrevistadora: Então começo por sugerir que descreva o seu percurso académico e profissional.

Entrevistada: No percurso académico, então, fiz todo o percurso académico muito direitinho até ao meu nono ano gostei muito acima de tudo da brincadeira, estudei sempre pouco, era sempre para passar e depois quando fiz a minha opção para o secundário ficou muito definido e muito claro a opção pelas humanidades até porque apanhei uma época histórica em que se batia nas crianças e isso era normal o bater, castigo físico quando não se sabia e tive por azar o professor de matemática bater, estamos a falar num bater físico que marcou muito negativamente uma grande geração de crianças que passaram por aquele professor. Eu fiz a telescola, o antigo 5.º e 6.º ano que era chamado de ensino preparatório e agora chama-se 5.º e 6.º ano e naquela época chamava-se ensino preparatório e na telescola. Portanto havia dois professores, eram homens, portanto um de matemática quando as crianças não sabiam fazer os exercícios batia. Portanto, eu apanhei um trauma de tal maneira que logo aí me marcou o meu percurso académico. Portanto, tudo o que ligava às ciências exatas foi logo, forma consciente ou inconsciente, posto de lado. Depois apanhei o 25 de abril e logo aí apanhei a reforma do Veiga Simão que foi quando surgiu o curso unificado. Foi um ano para esquecer porque foi um ano marcado pelas RGAS e RGES e não tive aulas praticamente. Começamos, lembro-me de ter começado propriamente as aulas no mês de fevereiro marcado por constante ausência de aulas porque (silêncio) chegava à escola e eram greves constantes dos alunos que encerravam as aulas, os portões das escolas, enfim! Foi uma rebaldaria muito grande! E eu não, não me adaptei ao ensino e porquê também? Porque fiz a telescola numa aldeia, portanto, era onde eu vivia e para mudar para o ensino... para o liceu, o antigo liceu onde iria iniciar depois o 7.º, 8.º e 9.º, que se iniciava-se esse ano exatamente com o 25 de abril, tinha que mudar para a cidade e eu não me adaptei nesse ano. Para mim foi muito complicado e pedi à minha mãe para colocar num colégio privado religioso. E foi lá que fui fazer o 8.º ano, portanto, sem qualquer passo do 7.º ano. Eu tive que fazer 7.º e 8.º ano num ano só para conseguir o ritmo porque aquela modernização do ensino não chegou ao colégio privado e aquelas meninas não sentiram a revolução do 25 de abril, passou ao lado, não foi ali vivido como foi na escola pública. Para mim foi muito complicado fazer o 8.º ano porque tive que ter explicação de físico-química, explicações de

matemática porque não tive aula nenhuma no 7.º ano. Como percurso marcado negativamente por um professor de matemática que, obviamente, passei a odiar matemática. Eu não compreendia, eu decorava a matemática para evitar apanhar tarefa do professor. Depois fiz o 9.º ano, claro, o 9.º ano e aliás cheguei ao exame do 9.º ano, eu fiz sempre exames na 4.ª classe, no preparatório e depois no 9.º ano e no exame só pôs o meu nome na disciplina de matemática porque já tinha feito a minha opção. Quando cheguei ao 10.º, na minha área, claro, nunca mais ninguém me apanhou porque era as Humanidades, era aquilo que eu queria e no 11.º ano, na zona onde eu vivia, ninguém sabia na altura como é que iria funcionar o dito 12.º ano. Portanto foi a primeira vez que iria surgir o 12.º ano e as freiras no nosso colégio aconselharam-nos a vir fazer para Lisboa porque não se sabia muito bem como é que ia funcionar o 12.º ano. Viemos para Lisboa, as meninas do colégio que eram apelidadas das betinhas, naquela altura, viemos para Lisboa, eramos dez meninas, que viemos para um lar, também de freiras, estudar para uma universidade privada para fazer o 12.º ano e fomos depois prepostas para fazer o exame como alunas externas. Eu fui fazer o exame ao liceu Rainha D. Leonor, como aluna externa, fiquei com média de quinze. Era preciso na altura para o curso de História média de doze na Universidade pública na Clássica de Lisboa e como era preciso de entrada média de doze fiquei com média de quinze e meio, de quinze... de quinze... mas era, pertencia, por assim dizer, a uma família de classe média, um pouco abastada, e nós eramos que como umas meninas um pouco protegidas digamos assim. Vínhamos num meio de um colégio privilegiado, era um grupo de meninas privilegiadas e nunca nos separamos e tivemos sempre a estudar num colégio. Vínhamos de um privado católico ou religioso, católico, tivemos num lar também religioso católico e fomos para uma universidade privada porque os nossos pais podiam pagar, como é lógico. Não era para todos! E optamos todas por mantermos a estudar naquela faculdade. Houve algumas que depois saíram, mas felizmente os meus pais puderam pagar e mantive-me sempre ali. Pronto! Ingressei-me logo com uma média alta, ingressei logo no ensino em mil oitocentos e oitenta e seis e daí para cá tive sempre como professora. Não tive dificuldades em arranjar colocação. Naquela altura, também, obvio que não havia os problemas como hoje há de entrada no ensino que é difícil, não é? Depois, mais tarde, sempre quis fazer mestrado porque sempre adorei estudar. Fiz mestrado posteriormente depois de ter criado os filhos e depois fiz doutoramento e pós doutoramento já estou numa fase de muito cansaço intelectual após trinta e seis anos de ensino sinto-me muito cansada no doutoramento é um grande desgaste intelectual, não foi tanto como o mestrado, faz-se bem! O mestrado faz-se bem, o doutoramento é muito cansativo, muito, mas mesmo muito. Não é por acaso que o nível de insistência é muito elevado, sem dúvida, e fiquei muito cansada em termos intelectuais e já não avancei para esse nível e já não me sinto com forças para mais. Sou muito sincera! Também já me falta poucos anos para a reforma, já não me apetece mais desafios intelectuais neste momento. E é este o meu percurso académico, basicamente resume-se a isto.

Entrevistadora: Então quando fala que tirou o mestrado, qual é que foi a especialidade?

Entrevistada: Quer o mestrado, quer o doutoramento, é nas ciências da educação. O mestrado foi na especialidade inovação pedagógica foi numa parceria com a Universidade da Madeira, foi o primeiro mestrado que o Instituto Politécnico de Santarém pode lecionar com a parceria da Universidade da Madeira. E depois o doutoramento, os politécnicos na

altura, eu agora não sei, mas acho que, não, não sei, na altura não podia lecionar tem a ver com as autonomias dos politécnicos e isso foi na Universidade Nova que fiz. Também na área das Ciências da Educação, a especialidade era formação/professores e supervisão pedagógica.

Entrevistadora: Agora, mudando para a parte das emoções (risos).

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: Se tivesse que completar a frase “As emoções são...”, o que diria?

Entrevistada: O lema da vida! O nosso... a bússola que nos orienta no nosso dia à dia, sem dúvida nenhuma! A base de tudo!

Entrevistadora: Através da sua experiência profissional, quais são as emoções mais sentidas por parte do aluno num contexto escolar e em sala de aula?

Entrevistada: Depende da inteligência emocional do próprio aluno. Se tivermos um aluno emocionalmente inteligente, obviamente que as emoções que ele sentirá são emoções positivas porque ele tem a capacidade de autorregular as emoções que está a sentir. Se tivermos crianças emocionalmente desreguladas e eu encontro muitas e indiscutivelmente, cada vez mais, serão emoções negativas como a frustração e até a raiva, o descontrolo, ... E isso perturba muito a aquisição depois da parte académica, não tenho a menor dúvida disso. Inquestionável!

Entrevistadora: Quando fala dessas emoções do medo, nojo, raiva acha que está relacionada com o quê? Com que fatores?

Entrevistada: Essencialmente com a perturbação dos seios familiares, toda a inteligência emocional que está, para mim, na minha opinião, por aquilo que li, vi, por aquilo que vivi, pela minha experiência, muito ligado à família. E se há uma família estruturada, com maturidade emocional, a criança cria espaço e estruturas para lidar com (silêncio) também com frustrações e com as diversidades que encontra no seu dia à dia, quer no seio dos seus pares, quer na parte académica porque encontra frustrações, como é óbvio, mas sabe lidar melhor do que os outros que não encontram essa mesma estrutura, esse ambiente segurizante no seio da família.

Entrevistadora: Então acha que conhecem as suas próprias emoções? Uns mais que outros, uns que lidam mais com essas emoções ditas de negativas...

Entrevistada: Se conhecem essas emoções, depende. Não é fácil conhecer as emoções, não reconhecem se os pais trabalharem com eles as emoções, se os ajudarem a reconhecer as emoções, eles sabem o tipo de emoção estão a sentir, sabem lhe dar um nome. Se os pais não trabalharem com eles esses domínios, não sabem o que estão a sentir nem lhes sabem dar um nome, como é óbvio. Não é? Muitas das vezes, provavelmente, nem os próprios pais saberão sequer definir o que estão a sentir. A inteligência emocional é uma capacidade que nem muitos adultos têm. Não é? Quanto mais os seus próprios rebentos, digamos assim.

Entrevistadora: Já referiu quais são as emoções, se eles conhecem, agora pergunto: como é que lidam diariamente perante as diversas situações do meio envolvente? E aqui estamos a retratar em sala de aula, no recreio, em trabalhar em grupo, ...

Entrevistada: Quem? Quem lida quem? Os alunos?

Entrevistadora: O aluno.

Entrevistada: Como é que ele lida? Bem, no recreio como deves calcular, eu não estou com eles no recreio. Não sei como é que eles lidam, não é? O que posso dizer, em muitas das

vezes, que eles chegam em sala de aula com alguma adversidade, a chorarem, portanto, calculo que trazem do recreio situações mal resolvidas e com a raiva que trazem para dentro da sala de aula, significa que não souberam resolver de forma inteligente situações adversas que trazem do recreio. Isso porque eu não estou lá, não sei como surgiram, não posso dizer se foi o aluno que começou ou o aluno A ou o aluno B, isso eu não sei, no recreio, não sei. Em sala de aula, eu não posso, como nas minhas aulas, os meus ambientes de sala de aula, são caracterizados como emoções positivas, eu não posso falar de situações negativas na minha sala de aula porque eu sei lidar com elas. Não é por acaso que a minha tese de mestrado era exatamente sobre inteligência emocional, foi uma área que sempre me despertou interesse e, portanto, sempre procurei lidar e trabalhar e ler e investigar tudo o que tem haver com inteligência emocional. E, portanto, fui estando... sempre estando muito atenta para os estados emocionais dos meus alunos e o que me levou, não quer dizer que seja melhor do que os outros, mas levou-me sempre muito a pensar primeiro, a pensar antes de agir e o quê que fez, o quê trouxe de benefício. Evitar julgamentos precipitados, evitar... só isso. O evitar julgamentos precipitados leva-me também, muitas vezes, ou na maior parte das vezes, em que possa ver em que o aluno vem mais descompensado, digamos, no recreio, a conseguir acalmá-lo evitando que, muitas das situações, possam entrar escalavras negativas. Portanto, também não tenho situações em sala de aula negativas, portanto, não tenho dados que me permitam responder a essa pergunta... mais do que isto a essa questão. Respondi?

Entrevistadora: Sim, claro!

Entrevistada: Se queres desmembrar mais essa questão, eu acho que não tenho situações negativas em sala de aula.

Entrevistadora: Como é que se coloca, para além do exemplo que nos disse anteriormente, o pensar antes de agir, e foi algo que nos transmitiu ao longo do estágio. Foi “Calma, pensem e podem agir”.

Entrevistada: Exato.

Entrevistadora: Para além disto tudo, que outros exemplos é que pode partilhar para levar emoções positivas para dentro de uma sala de aula?

Entrevistada: (silêncio) *É a empatia. Acho que trabalhar a empatia... A empatia... As pessoas confundem muito a empatia com simpatia. E não tem nada haver uma coisa com a outra. A empatia é algo que exige uma maturidade muito grande e crescimento do “eu”, do interior muito grande. Porque a empatia permite-nos colocar do outro lado e sentir o que o outro está a sentir. E isso permite uma conexão emocional com o outro, talvez aí, explique a diferença do agir das pessoas e os alunos sentem isso. Sentem quando nós vamos verdadeiramente com eles, sermos empáticos permite-nos ser justos com o aluno e eu vejo muitas vezes exemplos de julgamentos injustos nos meus colegas que não fazem por mal, as pessoas não fazem por mal. Mas por vezes injustamente aplicam castigos aos alunos que até a mim me doem, mas não têm a noção do que estão a fazer! A empatia faz muita diferença! Que vos deixo como conselho aos professores mais novos que entram, que tentem desenvolver, é verdade que de facto que, isso adquire-se com a maturidade, mas também se pode treinar. Pensar antes de agir. Ler, estar atento ao outro, escutar! Leiam Carlos Rogers, um grande humanista, a pedagogia humanista de Rogers é... é linda! E é muito nesta linha de pensamento. Não julgar o outro, a escuta ativa, pensar antes de agir, o afeto é*

fundamental! Faz a diferença! Faz muita diferença no contexto académico, sem dúvida nenhuma! São competências que se podem desenvolver, que se podem trabalhar, basta começar e faz a diferença!

Entrevistadora: E nota-se! (risos)

Entrevistada: Não sei, eu sou suspeita, não é? (risos) *Só quem trabalha comigo é que estará mais apto para dizer. Porque eu sou suspeita de dizer isto, não é? Porque eu também sou e tu que trabalhaste comigo, Joana, eu sou um pouco ríspida e sabes que eles comigo não abusam. Mas depois vem o outro lado. Sabem que eu sou justa, que também gosto de brincar, que gosto de rir. Mas eles comigo não abusam! Eles conhecem as regras, elas são claras e o certo sabido é que eu não tenho problemas nenhuns disciplinares com eles. É ponto assente. Mas sabem que podem contar comigo. Eles comigo conhecem as regras, elas são claras, não abusam. Eu só digo a regra uma vez, explico uma vez e eles já sabem que é aquilo e não saímos daquele registo, ponto! Não sei. Não tenho receitas milagrosas (risos) mas em trinta e seis anos de serviço eu nunca fiz uma participação disciplinar de um ano, nunca! Nunca, nunca, nunca! Não sei!*

Entrevistadora: Falou agora do professor ter a capacidade de colocar-se no papel do aluno, como é que eles lidam com as emoções tanto do professor, tanto do colega ou até mesmo de um familiar?

Entrevistada: Como é que eles lidam com a as emoções?

Entrevistadora: Exatamente! Como o professor tem de se colocar no papel do aluno, eles também têm a capacidade de se colocar no lugar de um colega ou de um professor?

Entrevistada: Não é fácil! *As crianças precisam de um modelo a seguir. Obviamente, posso dar um exemplo disto, com a minha... os meus colegas, professores, tinham uma turma e tu conheces, o 6.º E, e eles questionavam como é que os miúdos na minha aula se portavam tão bem e conseguiam trabalhar direitinho, sem, como se costuma dizer, sem se levantarem, sem qualquer problema disciplinar e como é que nas aulas delas havia tanto problema disciplinar? Em que os alunos não se ouviam uns aos outros e que constantemente eram convidados a sair da sala de aula. Eu aqui, eu já não vale a pena dizer porque até corria o risco de ser chamada com a mania que sabia tudo, desisti! Não vale a pena! Acho que as pessoas quando querem aprender têm de demonstrar que estão disponíveis para aprender e opto por ficar calada. Só se eu sentir que realmente as pessoas querem mesmo aprender. O professor é o modelo, isto é, na escola. Se o professor for modelo e ensinar o aluno, isto não são receitas como fazer um arroz-doce e mesmo assim quem está a tentar fazer um arroz-doce por uma receita pode sair mal. Como me aconteceu há quinze dias, tentei fazer uma receita e saiu mal. Mas pronto! Vai-se aprendendo é mais fácil na monodocência, um professor só, em que o modelo é sempre o mesmo, a modelagem é mais contínua e Bandura explica isto muito bem. Agora se são vários professores como acontece, por exemplo, no básico e no secundário e por exemplo, no básico eles chegam a ter 12/13 professores, é mais complicado. Porque cada professor tem uma personalidade e uma maneira de agir diferente. As minhas regras são uma coisa mas na outra aula, é outro professor, tem outras regras e eles abusam têm uma tendência muito grande sentirem que com o professor A, B ou C eles podem agir abusando. E abusam e até chegam a ser incorretos. Portanto, aí as emoções e já não estamos a falar só de emoções, também estamos a falar de comportamentos dito disruptivos e o que têm associados as emoções também disruptivas porque eles até sabem que estão agir*

incorretamente e aí têm emoções, aí não se trata só de emoções e comportamentos negativos e que vão gerar depois emoções negativas porque se forem convidados a saírem fora da sala de aula, eles vão sentir emoções negativas porque vão ficar irritados, porque se vão zangar, o professor vai-se zangar com o aluno, depois a mãe e o pai em casa vão ficar zangados e depois vem uma escalava de comportamentos negativos mas muitas das vezes foram originados pelo o modelo. Quem é o modelo? O professor! Mas o professor não tem consciência dessa situação porque a personalidade do professor que está aí em ação, em sala de aula, é essa personalidade que se calhar, menos vincada, permitiu que o aluno se originasse, digamos, mais queda de regras de conduta e depois vai dar esses comportamentos de escalava. Portanto isto é um fenómeno muito complexo, não é fácil, não há receitas, não é fácil! Agora como é que são as emoções do aluno em família? Isso eu não sei, eu não estou lá, não sei! Não faço a mínima ideia! O que muitas vezes acontecia no meu papel de diretora de turma, quando às vezes eu tinha de falar na aula da professora tal se portou mal e tinha uma participação disciplinar, porque o diretor de turma tem esse papel um pouco aborrecido, e muitas das vezes os pais estranhavam e dizem “ah, mas o meu filho não é assim, ele em casa trabalha, ele porta-se bem”, lá está! Outro contexto em que na aula do professor X porta-se direitinho, na aula do professor Y porta-se muito mal e depois em casa a mãe e o pai mostram uma personalidade diferente do seu filho. Portanto, ou seja, temos aqui uma personalidade multifacetada consoante o modelo que eles recebem, eles agem consoante esse modelo. Portanto e as emoções que estão associadas a esses comportamentos. É lógico! Por isso, somos seres humanos multifacetados, como é lógico, não é? As crianças estão em crescimento, eles vão experimentando diferentes emoções e diferentes comportamentos. Depois nós em adultos temos a nossa personalidade tomada, já, e sabemos como no contexto A, no contexto B, no contexto C, como é que nos devemos comportar, como é que nos podemos agir, o que é aceite e o que não é aceite, não é? Mas na escola em que eles estão ainda em formação estão a experimentar, mas abusam, lógico, se o professor permitir abusam, como é lógico! Assim também eu faria o mesmo (risos) também já fui criança e também abusava (risos). No colégio de freiras a coisa era diferente, os meus abusos eram muito diferentes. Eram brincadeiras tão ingénuas, tão puras, enfim!

Entrevistadora: Faz tudo parte da construção, não é?

Entrevistada: Claro que sim! Da nossa identidade, sem dúvida!

Entrevistadora: Bem, nós ainda estamos um pouco dentro da sala de aula (risos) e vamos continuar por mais uma ou duas perguntas. Aqui vamos referir mais a altura dos testes.

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: Quando a data dos testes se aproxima, quais é que são as emoções na fase da preparação, ou seja, no estudo para o teste, na realização do teste e depois quando o aluno sabe da classificação do teste?

Entrevistada: Eu só posso falar no dia do teste e quando recebem a classificação. O antes não estou com eles, não vejo! O quê que eu noto? Noto que atualmente...grande parte dos alunos...como é que posso traduzir isto? A pressão é maior por parte dos pais. Há uma minoria de alunos que, de facto, apostam muito nos resultados académicos pelo gosto de aprendizagem. Mas, a maior parte é porque os pais impõem uma média. As crianças no dia em que recebem o teste, se não corresponder àquilo que os pais fizeram de perspetiva porque os pais estabelecem, na perspetiva no máximo para eles, eles choram. Já assisti a muitas

situações em que o aluno chora porque não está na perspectiva dos pais. A grande maioria, pouco liga. Não... Há de tudo! Há de tudo! Já vi de tudo! Uns que lhes é indiferente e riem, não se interessam, muito sinceramente eu noto no momento atual, num certo facilitismo em que a escola caiu, como digo há de facto uma minoria que tem gosto, paixão pelo estudo depois nessa minoria há uma parte que trabalha mas em função dos pais e esses sim, de facto, têm emoções negativas se a nota não for aquela que os pais esperam e, portanto, as emoções que experimentam são emoções muito negativas, como é lógico! E muitas das vezes bloqueiam no momento do teste, já vi acontecer isso! Bloquearem porque lhe dá uma branca, ficam completamente bloqueados! E isso são emoções muito negativas os pais nem têm a noção do que estão a fazer! Mas não compete a mim, nem posso, nem devo, eticamente, não devo ser eu a dizer isso aos pais mas que neste momento acontece isto, está acontecer, estamos a viver uma competitividade muito negativa nas escolas porque os pais sabem que, neste momento, o emprego com o suposto emprego e entrada de trabalho passa muito pela escolarização, é um facto assente e que estão logo a estabelecer limites do início muito alto, são logo os miúdos desde muito cedo a estabelecer limites muito altos e que estão mais motivados os miúdos e que já estão a criar barreiras emocionais negativas aos miúdos, isso não tenho a menor dúvida! Porque isto vai criar barreiras emocionais, nomeadamente, com ataques de pânico e ansiedade. Sim, nota-se!

Entrevistadora: Qual é o papel do professor nessas situações em que eles estão bloqueados?

Entrevistada: Eu não intervenho, eu não intervenho! Deixo o aluno estar. Acho que é difícil estar a intervir e até porque eu tenho que criar um clima bom para que todos os outros possam estar calmos, não é? Tento manter o contacto ocular e comunicar com gestos e o aluno conhece-me porque as nossas regras são muito bem definidas logo no início do ano. Eu comunico muito pelos gestos, pelo olhar com os alunos e eles sabem que os gestos que eu envio, pelo olhar, sabem que quando eu olho para eles zangada ou com um olhar de afeto eles percebem com o meu olhar que é para manter a calma e a serenidade. Normalmente costuma resultar! Mas um aluno que está nessas situações, normalmente o teste já não lhe corre lá muito bem! Quando o recebe e então aí como não está... quando recebe a nota se for abaixo das suas perspectivas, eu aí não intervenho, deixo-o chorar à vontade. Porque o chorar faz bem! Porque o chorar é uma descarga de energia negativa e nós devemos de descarregar as energias negativas. Há uma tendência para generalizar o chorar que é mariquice. Não é mariquice! O chorar faz bem como o rir faz bem! Somos todos habituados para a visão edeolista, da felicidade, do rir,... o chorar também faz bem! Eu deixo-os chorar à vontade! Eu só digo “queres ir à casa de banho? Queres sair? Vai!” Mas eu deixo-os chorar à vontade. Às vezes os colegas dizem “Oh professora, ele está a chorar!” Deixa-o chorar, o chorar faz bem. Eles têm que se habituar que, seja rapaz, seja rapariga, têm de chorar. Esta questão é muito importante para diluir esta igualdade de géneros, tanto nos rapazes como nas raparigas, devem chorar e isso eu faço na aula quando se lhe apetece chora e eu deixo chorar e depois acabam por libertar aquela carga negativa e ficam bem. Pronto. Agora enquanto estão a fazer comunico por gestos e eles percebem e depois normalmente começam a fazer. Claro que se vão assim para um teste, já não vai correr lá muito bem mas, mas,... não sou de paparicansos, não gosto de paparicansos! Não, não acho que leva nem conduz a lado nenhum! Não! Não conduz! O paparicano, normalmente, é pior!

Entrevistadora: O aluno sente que está defendido?

Entrevistada: Não sei. O paparicanso só traz fragilidade! Na minha opinião! O aluno saber que pode contar com o professor porque ele está a compreender e não está a paparicar, ele sente! O professor compreende-me, mas eu tenho que superar isto sozinho! E ele recupera mais rapidamente a postura! Eu sinto isso! Porque já passei por várias situações reais, em contexto sala de aula, e sinto! No recreio não os acompanho, como é lógico. E é verdade que isto acontece, isto são coisas que eu adquiri em contexto de prática, não é que eu leia isto nos livros, isto não são receitas que eu li. O adquirir com prática! Pode resultar com o aluno A, B, C ou D ou não resultar com os outros. Eu, o que fiz, resultou! Não apaparico! E resulta! Não sei! Vou continuar a fazer assim! Não apaparico! Nunca gostei de apaparicansos! Ele percebe pelo meu olhar, olho com um olhar ternurento, coloco assim a mão no ombro, no meu ombro e baixo com um sinal de afeto. Ele obra e percebe e passado um bocadinho ele está calmo! Ele ou ela! Ele percebe, este gesto diz muito! E reforça que eu estou ali e que pode contar comigo! E reforça! Ora no recreio e na família não sei como é, como é lógico!

Entrevistadora: Na sua visão, de que forma é que as competências emocionais se refletem na aprendizagem dos alunos?

Entrevistada: É cem por cento! Um aluno que está emocionalmente seguro... e a inteligência emocional, como sabes, adquire-se nos três primeiros anos, ela é estrutura, base estrutural emocional... são os primeiros três anos de vida e, como disse no início, a família é a base estrutural da aquisição dessas competências, a estrutura base! Portanto, uma criança emocionalmente estabilizada e saudável, ela tem tudo para que a parte académica se realize com sucesso! E vai onde quiser, vai até onde ela quiser! Porque esta questão de Damásio na sua obra o *Erro de Descartes* vem desmontar esta questão de dizer o que é uma criança/pessoa inteligente. Até aqui era só o QI, quociente intelectual e veio-se provar que o quociente intelectual só por si não define o que é ser inteligente. Neste momento, o implexo da emoção não define a inteligência de uma pessoa! Tem de ser o equilíbrio entre a razão e a emoção! E, portanto, de facto, as emoção são uma base para, de facto, a parte cognitiva, também... O conjunto da razão e da emoção são fórmula do sucesso do ser humano, sem dúvida nenhuma! Não tenho a menos dúvida disso! Mas a escola não está preparada para isso!

Entrevistadora: Tanto na qualidade de vida do aluno como também a outros níveis como os familiares e os sociais?

Entrevistada: Claro que sim! Eu falo no contexto académico porque é com que eu trabalho, não é? Mas é em todos em todo o contexto! Em todos os contextos em que a criança se insere, como é óbvio!

Entrevistadora: Quais é que são as estratégias ou as metodologias que a escola proporciona aos alunos para o desenvolvimento das competências emocionais?

Entrevistada: Concretamente não tem nenhuma! A escola não está preparada, nem tem nenhum programa específico para o desenvolvimento das competências emocionais, né? Nem... num... Talvez em algum programa em específico e agora, por exemplo, começa-se ultimamente, nos últimos anos, sim, nos últimos anos, cada vez mais, se começou a falar no desenvolvimento dos programas de desenvolvimento de competências emocionais, mas são programas pontuais que se desenvolvem em equipas que vão à escola, por exemplo, aqui no Cartaxo, temos uma equipa que é a ENICI, equipa indisciplinar e multidisciplinar de intervenção comunitária que tem programas de desenvolvimento de competências

emocionais mas não há nenhum programa curricular, em contexto académico, que desenvolva essas competências. Portanto, o que há são intervenções pontuais.

Entrevistadora: E quem é que está à frente dessas intervenções pontuais?

Entrevistada: São psicólogos!

Entrevistadora: Mas é a escola que se encarrega de ...

Entrevistada: Não, não, não! Não é a escola! Não tem nada haver com a escola! É uma equipa da Câmara e se calhar o que acontece se calhar aqui no Cartaxo deve acontecer em todas as Câmaras, têm equipas que funcionam desta forma e se calhar têm outros programas nestas áreas, que oferecem programas e divulgam estes programas às escolas e depois os professores que quiserem uma intervenção desta equipa, pedem uma reunião com esta equipa, agendam os momentos de intervenção e estas equipas vão à escola desenvolver estes programas. Só assim é que existe! Curricularmente, ao nível do Ministério, não existe!

Entrevistadora: Qual a sua opinião relativamente ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória como também das Aprendizagens Essenciais? Considera que se aproximasse desta temática?

Entrevistada: Para mim corresponde a um modismo, os nossos iluminados tinham que produzir um documento novo que corresponde a um governo novo e, portanto, é apenas um documento novo e agora quando houver, daqui a uns tempos haverá uma mudança de governo irão produzir um outro documento para mostrarem trabalho político e são reformas oscilantes e a educação continua a ser um palco de experimentação de coisinhas novas e andamos ao sabor de experimentações novas e não sei sinceramente. Acho que nunca há tempo para avaliar isso para produzir efeitos se valeu ou não valeu a pena e exemplo disto eu digo o que se está a fazer, que é uma pouca-vergonha, o que se está a fazer, no programa de matemática é uma autêntica vergonha! Andam sempre a mexer no programa de matemática e isto é uma autêntica vergonha o que fazem no ensino! Só pequenas experimentações laboratoriais de programazinhos novos para mostrar apenas trabalho político! É o que eu acho, apenas isso! É o que fizeram das metas aprendizagens, já lhe chamaram, antigamente, eram os objetivos mínimos, depois foi... o quê que já lhe chamaram mais? Eu sei lá! Já lhe chamaram tanta coisa! Agora é aprendizagem, agora é perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, mais? Espera lá... já lhe chamaram de tantos nomes desde que eu entrei no ensino, desde mil novecentos e oitenta e seis, que eu nem sei! Agora já nem me lembro! Portanto, é só mais um nome! É um modismo! Ou seja, resume-se a isto: a escola é um palco de experiências laboratoriais de políticos iluminados! É isto! Não dão tempo para que as coisas sejam devidamente para que os impactos das mesmas medidas sejam avaliadas no terreno para que perceber até que ponto se refletem em efeitos positivos ou não! Daqui por uns tempos mudam outra vez! Vêm outros políticos e mudam isto tudo outra vez! É uma coisa impressionante! É uma coisa impressionante! É uma vergonha! Mas enfim! Quem sou eu para estar a dizer isto? Não vale a pena! Mais perguntas? (risos)

Entrevistadora: Vamos para a última pergunta (risos). Na sua opinião, perante o ensino a distância, as emoções dos alunos mantiveram-se de igual forma como num ensino presencial?

Entrevistada: (silêncio) As emoções? Mantiveram? (silêncio) É claro que há uma alteração de emoções aqui no ensino à distância. Essa pergunta é um pouco abstrata e porquê? O ensino a distância... Emoções... Como posso dizer isto? Aqui não se trata de emoções, lá

está... Não tendo eu problemas indisciplinares em sala de aula, nem presencialmente, nem os tenho à distância! (risos) Eu não tenho esses problemas. Para mim, mantiveram-se iguais. No meu caso mantiveram-se iguais e se calhar aqui no caso da escola do Cartaxo, aquilo que eu tenho conhecimento, agora vou fazer um apanhado daquilo que eu ouço, o facto em estarem sozinhos em casa, muitos deles sentiram-se mais à vontade para participar na aula porque não se sentiram tão envergonhados, os alunos mais tímidos sentiram-se mais à vontade para participar na sala de aula, isto foi aquilo que fui ouvindo... não foi comigo! No entanto, eu falo um outro grande problema, uma questão muito grave que foram as desigualdades! Nesta turma, por exemplo, 6.º B, o R, não sei se te lembras dele, não tem vindo assistir às aulas porque não tem computador. Este ensino a distância veio agravar as desigualdades sociais porque aqueles que, mais pobres, carenciados, não têm computadores, não podem assistir às aulas! Mas aqui não entra a parte da emoção, não é? Portanto, no meu caso, as emoções mantiveram-se! Não tenho aqui questões de emoções positivas ou negativas, são iguais! Percebes? Agora os alunos que, em sala de aula, até têm vergonha de partilhar as suas dúvidas e as suas questões, em frente ao ecrã, sentiram-se mais livres para partilhar, mas isto é porque eu ouço! Porque para mim, em termos de ensino à distância e emoções não... (silêncio) aqui as emoções associadas ao ensino a distância, no meu caso, eu não tenho nada a dizer. O que eu ouço também dizer nas notícias, por exemplo, ouço, que as crianças com níveis de escolaridade mais baixos estão a ter muitas dificuldades porque não há interação, mas repara, os alunos que eu tenho já são meus conhecidos, não há dificuldades de estabelecer interação porque já os conheço, não é? Mas há quem diga, por exemplo, os miúdos do 1.º Ciclo, estão na sala do 1.º ano, tenho ouvido colegas do 1.º ano que é a primeira vez que estão a estabelecer interação, aí é que é um campo muito rico para falar de emoções, mas não é o meu caso, não é? Já os conheço desde o ano passado, já há uma continuidade de relacionamento de um ano e não há alteração de relacionamento ao nível das emoções porque eu não tenho! Se fosse uma primeira vez... se calhar eles teriam alguma dificuldade de estabelecer interação comigo. Agora eu tenho que dizer “Calam-se lá um bocadinho que eu não vos estou a ouvir” porque eles querem falar e dizer tudo ao mesmo tempo porque já nos conhecemos, estás a perceber? Não tenho esse problema! Não estou a ter problemas com o ensino a distância.

Entrevistadora: Está com que ano de escolaridade?

Entrevistada: 5.º e 6.º, este ano é 5.º e 6.º ano. Eu não quis acompanhar os do 8.º ano que foram lá para cima. Por isso, se eu acompanhasse teria que ir dar 9.º mas eu não quis, não quis ir lá para cima.

Entrevistadora: Obrigada professora!

Entrevistada: Espero ter ajudado! Obrigada eu!

Anexo M

Estrutura da entrevista exploratória da docente e da psicóloga

| 1. Bloco/ Tema: Caraterização do entrevistado | |
|---|---|
| Categorias: | |
| 1.1. Percurso académico e profissional do entrevistado | <p>Professora:</p> <p>“No percurso académico, então, fiz todo o percurso académico muito direitinho até ao meu nono ano (...) estudei sempre pouco, era sempre para passar e depois quando fiz a minha opção para o secundário ficou muito definido e muito claro a opção pelas humanidades.”</p> <p>“Eu fiz a telescola, o antigo 5.º e 6.º ano que era chamado de ensino preparatório e agora chama-se 5.º e 6.º ano e naquela época chamava-se ensino preparatório e na telescola.”</p> <p>“Depois apanhei o 25 de abril e logo aí apanhei a reforma do Veiga Simão que foi quando surgiu o curso unificado.”</p> <p>“Começamos, lembro-me de ter começado propriamente as aulas no mês de fevereiro marcado por constante ausência de aulas porque (silêncio) chegava à escola e eram greves constantes dos alunos que encerravam as aulas, os portões das escolas, enfim! Foi uma rebeldia muito grande! E eu não, não me adaptei ao ensino (...) Porque fiz a telescola numa aldeia, portanto, era onde eu vivia e para mudar para o ensino... para o liceu, o antigo liceu onde iria iniciar depois o 7.º, 8.º e 9.º, que se iniciava-se esse ano exatamente com o 25 de abril, tinha que mudar para a cidade e eu não me adaptei nesse ano. Para mim foi muito complicado e pedi à minha mãe para colocar num colégio privado religioso. E foi lá que fui fazer o 8.º ano, portanto, sem qualquer passo do 7.º ano. Eu tive que fazer 7.º e 8.º ano num ano só para conseguir o ritmo porque aquela modernização do ensino não chegou ao colégio privado.”</p> <p>“Para mim foi muito complicado fazer o 8.º ano porque tive que ter explicação de físico-química, explicações de matemática porque não tive aula nenhuma no 7.º ano. Como percurso marcado negativamente por um professor de matemática que, obviamente, passei a odiar matemática. Eu não compreendia, eu decorava a matemática para evitar apanhar tarefa do professor. Depois fiz o 9.º ano, claro, o 9.º ano e aliás cheguei ao exame do 9.º ano, eu fiz sempre exames na 4.ª classe, no preparatório e depois no 9.º ano e no exame só pôs o meu nome na disciplina de matemática porque já tinha feito a minha opção. Quando cheguei ao 10.º, na minha área, claro, nunca mais ninguém me apanhou</p> |

porque era as Humanidades, era aquilo que eu queria e no 11.º ano,”

“Portanto foi a primeira vez que iria surgir o 12.º ano e as freiras no nosso colégio aconselharam-nos a vir fazer para Lisboa”

“Viemos para Lisboa, (...) estudar para uma universidade privada para fazer o 12.º ano e fomos depois prepostas para fazer o exame como alunas externas. Eu fui fazer o exame ao liceu Rainha D. Leonor, como aluna externa, fiquei com média de quinze. Era preciso na altura para o curso de História média de doze na Universidade pública na Clássica de Lisboa e como era preciso de entrada média de doze fiquei com média de quinze e meio, de quinze... de quinze...”

“Vínhamos de um privado católico ou religioso, católico, tivemos num lar também religioso católico e fomos para uma universidade privada”

“E optamos todas por mantermos a estudar naquela faculdade. Houve algumas que depois saíram, mas felizmente os meus pais puderam pagar e mantive-me sempre ali. Pronto! Ingressei-me logo com uma média alta, ingressei logo no ensino em mil oitocentos e oitenta e seis e daí para cá tive sempre como professora. Não tive dificuldades em arranjar colocação.”

“Depois, mais tarde, sempre quis fazer mestrado porque sempre adorei estudar. Fiz mestrado posteriormente depois de ter criado os filhos e depois fiz doutoramento e pós-doutoramento já estou numa fase de muito cansaço intelectual após trinta e seis anos de ensino sinto-me muito cansada no doutoramento é um grande desgaste intelectual, não foi tanto como o mestrado, faz-se bem! O mestrado faz-se bem, o doutoramento é muito cansativo, muito, mas mesmo muito. Não é por acaso que o nível de insistência é muito elevado, sem dúvida, e fiquei muito cansada em termos intelectuais e já não avancei para esse nível e já não me sinto com forças para mais. Sou muito sincera! Também já me falta poucos anos para a reforma, já não me apetece mais desafios intelectuais neste momento. E é este o meu percurso académico, basicamente resume-se a isto.”

“Quer o mestrado, quer o doutoramento, é nas ciências da educação. O mestrado foi na especialidade inovação pedagógica foi numa parceria com a Universidade da Madeira, foi o primeiro mestrado que o Instituto Politécnico de Santarém pode lecionar com a parceria da Universidade

da Madeira. E depois o doutoramento, (...) e isso foi na Universidade Nova que fiz. Também na área das Ciências da Educação, a especialidade era formação/professores e supervisão pedagógica.”

“Não é por acaso que a minha tese de mestrado era exatamente sobre inteligência emocional, foi uma área que sempre me despertou interesse e, portanto, sempre procurei lidar e trabalhar e ler e investigar tudo o que tem haver com inteligência emocional.”

Psicóloga:

“Tive um outro curso primeiro que eu fiz de três anos de fotografia (...) e só depois é que ingressei em psicologia no ISPA, em Lisboa. Só que, entretanto, casei e depois terminei o curso cá em Leiria no ISLA e pronto, fiz e deram-me equivalência às disciplinas e aos anos que eu fiz e terminei cá.”

“numa cadeira de psicologia e desenvolvimento e ele escolheu-nos para estagiar com ele no hospital de Leira, tivemos lá durante 9 meses e era suposto serem só 300 horas, mas nós aproveitámos o máximo porque podemos e foi o melhor para nós.”

“Após o curso de psicologia, fiz uma pós-graduação em terapias cognitivas e comportamentais para crianças e adolescentes que é aquele meu público-alvo, crianças e adolescentes. Lido muito com adultos, mas na questão de pais, questões parentais, como poderão ou não resolver certas situações. Portanto, mais nessa base. Depois disso, de facto, ultimamente não, com isto tudo, fiz umas formações *online* mas não gosto. Mas fiz muitas formações baseadas na epilepsia, na PHDA,... muito direcionada para essa parte de organizar as dificuldades de aprendizagem, muito direcionada para essas questões. As que fiz online foi maus-tratos de crianças e jovens, foi até pela Ordem dos Psicólogos, mas achei muito básica.”

“Treze anos, sempre a trabalhar! Comecei a trabalhar a uma semana depois de ter concluído o curso e até hoje não parei.”

“Eu tive, portanto, durante dez anos, nestes treze, estive a trabalhar. Assim que terminei o curso, passado um mês e pouco, comecei logo a trabalhar num centro social, na Autoguia, em Ourém.”

1.2. Experiência no percurso académico, profissional e/ou pessoal do entrevistado

Professora:

“gostei muito acima de tudo da brincadeira”

“até porque apanhei uma época histórica em que se batia nas crianças e isso era normal o bater, castigo físico quando não se sabia e tive por azar o professor de matemática bater, estamos a falar num bater físico que marcou muito negativamente uma grande geração de crianças que passaram por aquele professor.”

“Portanto havia dois professores, eram homens, portanto um de matemática quando as crianças não sabiam fazer os exercícios batia. Portanto, eu apanhei um trauma de tal maneira que logo aí me marcou o meu percurso académico. Portanto, tudo o que ligava às ciências exatas foi logo, forma consciente ou inconsciente, posto de lado.”

“Foi um ano para esquecer porque foi um ano marcado pelas RGAS e RGS e não tive aulas praticamente.”

“e aquelas meninas não sentiram a revolução do 25 de abril, passou ao lado, não foi ali vivido como foi na escola pública.”

“na zona onde eu vivia, ninguém sabia na altura como é que iria funcionar o dito 12.º ano. (...) as meninas do colégio que eram apelidadas das betinhas, naquela altura, viemos para Lisboa, eramos dez meninas, que viemos para um lar, também de freiras (...) mas era, pertencia, por assim dizer, a uma família de classe média, um pouco abastada, e nós eramos que como umas meninas um pouco protegidas digamos assim. Vínhamos num meio de um colégio privilegiado, era um grupo de meninas privilegiadas e nunca nos separamos e tivemos sempre a estudar num colégio. (...) porque os nossos pais podiam pagar, como é lógico. Não era para todos!”

“Naquela altura, também, obvio que não havia os problemas como hoje há de entrada no ensino que é difícil, não é?”

“já estou numa fase de muito cansaço intelectual após trinta e seis anos de ensino sinto-me muito cansada no doutoramento é um grande desgaste intelectual, não foi tanto como o mestrado, faz-se bem! O mestrado faz-se bem, o doutoramento é muito cansativo, muito, mas mesmo muito. Não é por acaso que o nível de insistência é muito elevado, sem dúvida, e fiquei muito cansada em termos intelectuais e já não avancei para esse nível e já não me sinto com forças para mais. Sou muito sincera!”

“já não me apetece mais desafios intelectuais neste momento.”

“os politécnicos na altura, eu agora não sei, mas acho que, não, não sei, na altura não podia lecionar tem a ver com as autonomias dos politécnicos”

“para mim, na minha opinião, por aquilo que li, vi, por aquilo que vivi, pela minha experiência, muito ligado à família.”

“Sentem quando nós vamos verdadeiramente com eles, sermos empáticos permite-nos ser justos com o aluno e eu vejo muitas vezes exemplos de julgamentos injustos nos meus colegas que não fazem por mal, as pessoas não fazem por mal. Mas por vezes injustamente aplicam castigos aos alunos que até a mim me doem, mas não têm a noção do que estão a fazer!”

“Como me aconteceu há quinze dias, tentei fazer uma receita e saiu mal. Mas pronto!”

“Assim também eu faria o mesmo (risos) também já fui criança e também abusava (risos). No colégio de freiras a coisa era diferente, os meus abusos eram muito diferentes. Eram brincadeiras tão ingénuas, tão puras, enfim!”

“Não sei. O paparicanso só traz fragilidade! Na minha opinião!”

“Mas enfim! Quem sou eu para estar a dizer isto? Não vale a pena! Mais perguntas? (risos)”

Psicóloga:

“Porque eu fiz uma paragem, não fui diretamente para a universidade, quando era suposto ir, fui só mais tarde.”

“Foi onde conheci o Dr. Paulo Costa e a Susana. A Susana e eu fomos colegas de curso e o Dr. Paulo Costa foi o nosso professor”

“E tivemos lá esses 9 meses e pronto, foi onde começou este projeto desse livro do *Juntos no Desafio* onde contactámos muito com pais e dificuldades e com as piores dificuldades porque normalmente quem vai no hospital, normalmente, são aquelas pessoas com menos possibilidades financeiras, com crianças que já têm mais problemas associados, também com problemas também a nível familiar,... portanto, ali são mesmo as questões mais complicadas e então deu-nos assim uma fibrazinha para depois aguentar o mundo cá fora de outra forma.”

| | |
|--|---|
| | <p>“Não, aquilo não dá para trabalhar com nada.”</p> <p>“Ah! Isso eu tenho a certeza! Tenho a certeza e eu enquanto aluna gostava de uma ou outras disciplinas, até disciplinas que eu achava que não ia gostar tanto, mas tinha... portanto, quando uma pessoa está a falar... quando temos um professor que está a falar de um assunto que gosta mesmo, ele transmite isso, mesmo que não seja aquela matéria que nós gostamos mais mas ele transmite esse... esse calor da conversa e quem está a ouvir percebe isso. Agora, se temos um professor que desde o início da aula até ao fim está naquele tom assim, que fala sempre com o mesmo tom e que está... não dá vontade, a mim não dá vontade e então eles mais pequeninos ainda muito menos, não é? Portanto, eu acho que sim! Influência bastante a forma do professor influencia bastante aprendizagem.”</p> |
| <p>1.3. Metodologia/ Clima implementadas em sala de aula (professor) e em consultório (psicólogo)</p> | <p>Professora:</p> <p>“Em sala de aula, eu não posso, como nas minhas aulas, os meus ambientes de sala de aula, são caracterizados como emoções positivas, eu não posso falar de situações negativas na minha sala de aula porque eu sei lidar com elas.”</p> <p>“E, portanto, fui estando... sempre estando muito atenta para os estados emocionais dos meus alunos e o que me levou, não quer dizer que seja melhor do que os outros, mas levou-me sempre muito a pensar primeiro, a pensar antes de agir e o quê que fez, o quê trouxe de benefício. Evitar julgamentos precipitados, evitar... só isso. O evitar julgamentos precipitados leva-me também, muitas vezes, ou na maior parte das vezes, (...) a conseguir acalmá-lo evitando que, muitas das situações, possam entrar escalavras negativas. Portanto, também não tenho situações em sala de aula negativas, portanto, não tenho dados que me permitam responder a essa pergunta... mais do que isto a essa questão.”</p> <p>“Se queres desmembrar mais essa questão, eu acho que não tenho situações negativas em sala de aula.”</p> <p>“Sentem quando nós vamos verdadeiramente com eles, sermos empáticos permite-nos ser justos com o aluno e eu vejo muitas vezes exemplos de julgamentos injustos nos meus colegas que não fazem por mal, as pessoas não fazem por mal.”</p> <p>“Que vos deixo como conselho aos professores mais novos que entram, que tentem desenvolver, é verdade que de facto que, isso adquire-se com a maturidade, mas também se pode treinar.”</p> |

“Só quem trabalha comigo é que estará mais apto para dizer. Porque eu sou suspeita de dizer isto, não é? Porque eu também sou e tu que trabalhaste comigo, Joana, eu sou um pouco ríspida e sabes que eles comigo não abusam. Mas depois vem o outro lado. Sabem que eu sou justa, que também gosto de brincar, que gosto de rir. Mas eles comigo não abusam! Eles conhecem as regras, elas são claras e o certo sabido é que eu não tenho problemas nenhuns disciplinares com eles. É ponto assente. Mas sabem que podem contar comigo. Eles comigo conhecem as regras, elas são claras, não abusam. Eu só digo a regra uma vez, explico uma vez e eles já sabem que é aquilo e não saímos daquele registo, ponto! Não sei. Não tenho receitas milagrosas (risos) mas em trinta e seis anos de serviço eu nunca fiz uma participação disciplinar de um ano, nunca! Nunca, nunca, nunca! Não sei!”

“Obviamente, posso dar um exemplo disto, com a minha... os meus colegas, professores, tinham uma turma e tu conheces, o 6.º E, e eles questionavam como é que os miúdos na minha aula se portavam tão bem e conseguiam trabalhar direitinho, sem, como se costuma dizer, sem se levantarem, sem qualquer problema disciplinar e como é que nas aulas delas havia tanto problema disciplinar? Em que os alunos não se ouviam uns aos outros e que constantemente eram convidados a sair da sala de aula. Eu aqui, eu já não vale a pena dizer porque até corria o risco de ser chamada com a mania que sabia tudo, desisti! Não vale a pena! Acho que as pessoas quando querem aprender têm de demonstrar que estão disponíveis para aprender e opto por ficar calada. Só se eu sentir que realmente as pessoas querem mesmo aprender”

“Mas não compete a mim, nem posso, nem devo, eticamente, não devo ser eu a dizer isso aos pais mas que neste momento acontece isto, está acontecer,”

“Eu não intervenho, eu não intervenho! Deixo o aluno estar. Acho que é difícil estar a intervir e até porque eu tenho que criar um clima bom para que todos os outros possam estar calmos, não é? Tento manter o contacto ocular e comunicar com gestos e o aluno conhece-me porque as nossas regras são muito bem definidas logo no início do ano. Eu comunico muito pelos gestos, pelo olhar com os alunos e eles sabem que os gestos que eu envio, pelo olhar, sabem que quando eu olho para eles zangada ou com um olhar de afeto eles percebem com o meu olhar que é para manter a calma e a serenidade. Normalmente costuma resultar!”

“não sou de paparicansos, não gosto de paparicansos! Não, não acho que leva nem conduz a lado nenhum! Não! Não conduz! O paparicanso, normalmente, é pior!”

“Porque já passei por várias situações reais, em contexto sala de aula, e sinto!”

“E é verdade que isto acontece, isto são coisas que eu adquirir em contexto de prática, não é que eu leia isto nos livros, isto não são receitas que eu li. O adquirir com prática! Pode resultar com o aluno A, B, C ou D ou não resultar com os outros. Eu, o que fiz, resultou! Não apaparico! E resulta! Não sei! Vou continuar a fazer assim! Não apaparico! Nunca gostei de apaparicansos! Ele percebe pelo meu olhar, olho com um olhar ternurento, coloco assim a mão no ombro, no meu ombro e baixo com um sinal de afeto. Ele obra e percebe e passado um bocadinho ele está calmo! Ele ou ela! Ele percebe, este gesto diz muito! E reforça que eu estou ali e que pode contar comigo! E reforça! Ora no recreio e na família não sei como é, como é lógico!”

“Não tendo eu problemas indisciplinares em sala de aula, nem presencialmente, nem os tenho à distância! (risos) Eu não tenho esses problemas!”

Psicóloga:

“Nós incutimos aquela que tens de fazer. Eu costumo dizer é, nos meninos em consulta, é que: tens de fazer o melhor que conseguirem!”

“E eu tirei o meu telemóvel dentro da mala (risos) e tive que registar aquele momento para servir de exemplo em algumas consultas. Portanto, eu tenho aquela fotografia com as caras desfocadas e, de vez em quando, eu mostro aquela fotografias aos pais e...”

“Alguns até têm... há uma coisa que eu ensino que é a empatia.”

“E é tão simples como isso quanto isso, há uma prova que nós avaliamos que avaliamos a parte cognitiva que é DISC, que avalia a parte verbal, a parte de realização, ou seja, é uma prova aferida para a população portuguesa onde os testes não têm nenhuma pergunta que tenha haver com a parte emocional, portanto, é mesmo uma coisa a nível cognitivo e se a criança não estiver bem emocionalmente, os resultados são muito baixos! Porquê? Porque não está minimamente preocupada com a parte das aprendizagens! E nós notamos isso porque se a criança tiver valores baixos,

mas na sua prática escolar e isso tudo, nós vamos notar. Portanto, há quem tenha valores baixos e têm um défice cognitivo, pronto! Mas isso nota-se na criança. Agora, quando nós sabemos que a criança até anda mais triste, ou que passou... sei lá! Há o processo do divórcio complicado, há um processo de... um problema qualquer familiar, a perda de alguém querido... Portanto, nós aí notamos que... a diferença que há numa avaliação dessa, portanto, nós até sugerimos que essa avaliação seja novamente passado, normalmente, é um ano porque não convém ter medos do que esse tempo de intervalo porque nota-se que aqueles resultados não são... apesar de avaliar só a parte cognitiva, mas a parte emocional mexe muito com tudo o resto. E no dia à dia, se nós andarmos bem emocionalmente, nós conseguimos fazer muita coisa! Se andarmos tristes, não nos apetece fazer nada, não é?”

“E mesmo que tenha dois ou três meninos com dislexia, todos eles são diferentes! Eu quando... Por exemplo, se tenho um dia com consultas com meninos com dislexia, eu tenho que preparar materiais diferentes para cada um deles! Eu não posso levar exatamente as mesmas coisas para todos porque todos eles têm, apesar do nome do problema ser o mesmo, que é dislexia, depois todos eles precisam de trabalhar coisas diferentes! E... e pronto! Eu consigo fazer isso porque tenho menos meninos do que um psicólogo de um agrupamento, não é?”

“Não! Há o... depende um bocadinho das crianças! Eu vou pensar nos meus clientes, ou seja, os meus clientes são aqueles ansiosos (risos) Pronto! Não são os ditos normais, não é?”

“Da minha parte, quando me chegam à consulta com queixas desse género dos pais que dizem que têm consulta marcada ou até têm dúvida porque também há pais que foram primeiro ao médico de família e que o médico de família que recomendou o pedopsiquiatra e que depois eles ficam medicados. Tenho pais que chegam à consulta e que me dizem que não sabem se devem medicar ou não, pronto! Eu não posso passar ou não medicação, portanto, não posso dizer nem que sim nem que não mas gosto de mostrar aos pais que o ideal era a criança conseguir gerir o comportamento dela para conseguir ter uma vida normal sem a medicação, não é? Com a medicação está sempre condicionada e se tira a medicação o problema está lá na mesma. E os pais normalmente percebem isso! E tentamos gerir e aqui até tenho uma boa relação com alguns pedopsiquiatras que trabalham aqui na zona e que normalmente são os mesmos que os meninos vão, não é? E

| | |
|--|--|
| | <p>portanto, acaba por ser um meio pequeno e conseguimos conciliar as coisas, ou seja, passar só uma medicação para eles tomarem em S.O.S. E assim nós conseguimos gerir, ou seja, eu vou trabalhar com eles a parte comportamental e em casos extremos eles sabem que têm a medicação. E só o facto de saberem que têm a medicação e os pais também, dá-lhes uma segurança se a coisa for a um extremo ele sabe que tem ali uma coisa que lhe vai ajudar acalmar, pronto. E dá-lhe aí um suporte que, por vezes, a maior parte deste tipo de comportamento tem haver com a nossa cabeça, não é? Com a forma como lidamos com as situações. E nós temos tendência se nós tivermos enervados, empolgamos a coisa de tal forma que, em vez de nos ajudar, estamos a piorar, não é? E pronto. E saber que há ali um suporte, mesmo ali, ajuda por momentos... dá-nos ali um alíviozinho e se calhar conseguimos gerir as coisas de outra forma e acalmar mais facilmente sem ter mesmo de decorrer ao comprimido. Mas ajuda!”</p> |
|--|--|

| 2. Bloco/Tema: Emoções | |
|--------------------------------|---|
| Categorias: | |
| 2.1. Conceção de emoção | <p>Professora:</p> <p>“O lema da vida! O nosso... a bússola que nos orienta no nosso dia à dia, sem dúvida nenhuma! A base de tudo!”</p> <p>“obviamente que as emoções que ele sentirá são emoções positivas porque ele tem a capacidade de autorregular as emoções que está a sentir. Se tivermos crianças emocionalmente desreguladas e eu encontro muitas e indiscutivelmente, cada vez mais, serão emoções negativas como a frustração e até a raiva, o descontrolo, ...”</p> <p>“sabem lhe dar um nome.”</p> <p>“Portanto, aí as emoções e já não estamos a falar só de emoções, também estamos a falar de comportamentos dito disruptivos e o que têm associados as emoções também disruptivas porque eles até sabem que estão agir incorretamente e aí têm emoções, aí não se trata só de emoções e comportamentos negativos e que vão gerar depois emoções negativas porque se forem convidados a saírem fora da sala de aula, eles vão sentir emoções negativas porque vão ficar irritados, porque se vão zangar, o professor vai-se zangar com o aluno, depois a mãe e o pai em casa vão ficar zangados e depois vem uma escalava de comportamentos negativos mas muitas das vezes foram originados pelo o modelo.”</p> <p>“Portanto e as emoções que estão associadas a esses comportamentos. É lógico! Por isso, somos seres humanos multifacetados, como é lógico, não é? As crianças estão em crescimento, eles vão experimentando diferentes emoções e diferentes comportamentos.”</p> <p>“têm emoções negativas se a nota não for aquela que os pais esperam e, portanto, as emoções que experimentam são emoções muito negativas, como é lógico!”</p> <p>“Porque isto vai criar barreiras emocionais, nomeadamente, com ataques de pânico e ansiedade. Sim, nota-se!”</p> <p>“É cem por cento! Um aluno que está emocionalmente seguro...”</p> <p>“Neste momento, o implexo da emoção não define a inteligência de uma pessoa! Tem de ser o equilíbrio entre a razão e a emoção! E, portanto, de facto, as emoção são uma base para, de facto, a parte cognitiva, também... O conjunto da razão e da emoção são fórmula do sucesso do ser humano, sem dúvida nenhuma! Não tenho a menos dúvida disso!”</p> <p>Psicóloga:</p> |

“Pronto, depois há o extremo que as crianças não sabem atuar as emoções e que reagem de forma muito agressiva, portanto, isto também serve para ajudar a não controlar mas a gerir as emoções porque não é controlar a emoção. Nós tentamos controlar uma coisa, ela fica ali, e depois há uma altura que ela rebenta, seja boa ou má. Então é gerir a emoção de forma a ser o mais saudável para nós e para quem está à nossa volta, não é? Se é uma coisa agressiva nós damos pontapés aos amigos, aos colegas e não é saudável para ninguém.”

“Eu acho que são o mais importante que nós temos! Mesmo! Porque sem emoções somos o quê? Computadores? Uma máquina? As emoções fazem parte de tudo para nós, portanto, se nós vemos alguém que não sabe gerir as emoções, não sabe funcionar com o outro. Nós funcionamos em sociedade e precisamos de estar... precisamos de funcionar em grupo.”

“Ali as emoções estão ali... só que eles depois não sabem gerir isso ainda. Portanto, não é por ficarem mais velhos que vão saber gerir. É assim, quanto mais velhos vamos ficando, muitos até aprendem com os erros, não é? E com as experiências passadas... Mas se houvesse uma aprendizagem das emoções mais cedo, iria facilitar muita coisa quando as crianças começam a crescer, a desenvolver as emoções a outros níveis que seria muito mais fácil de gerir essa parte toda.”

“Pois... Eu acho que eles não gerem as emoções”

“Se o pai ou a mãe ralham são capazes... pronto, eu estou a pensar em idades não tão pequeninos, mas mais, sei lá, doze anos, treze. Mais essas idades assim. Quando batem com a porta fecham-se no quarto, portanto, eles não lidam propriamente com a emoção. Escondem-se muito.”

“Eu acho que a base de tudo é as emoções! Se nós estivermos bem emocionalmente, temos capacidade para estar com o outro, para ajudar, para estudar, para trabalhar, para fazer tudo o que é suposto fazer! Portanto, se essa parte emocional não estiver bem, não estiver resolvida, nada à volta funciona! Não é estar a resumir tanto mas acho que emocionalmente temos que estar resolvidos.”

“Eu acho que a parte emocional muito importante desde sempre!”

| | |
|---|---|
| <p>2.2. Emoções mais sentidas em sala de aula pelos alunos</p> | <p>Psicóloga:</p> <p>“É a frustração (risos) muita! Depois com essa vem a parte da agressividade, tristeza, ... Eu estou-me a focar muito na parte negativa porque nós temos muitas crianças com dificuldades de aprendizagem e às vezes não são com dificuldades com algum problema neurológico, por exemplo, mas podem ser dificuldades de não terem sido crianças estimuladas.”</p> <p>“Não é que não tenham capacidade, mas como não foram estimuladas e depois ainda temos, infelizmente, ainda temos muitos professores que chamam “burros” aos meninos, que “tu não sabes fazer nada”, “tu não fazes nada de jeito” e este tipo de discurso, tanto dos professores como dos pais, deixa-os muito frustrados porque não conseguem... ficam tristes, revoltados com aqueles colegas porque aquele colega consegue sempre porque aquele é o menino bonito do professor e faz tudo bem feito. Portanto, depois há aí muitos sentimentos... e depois há o contrário que é aqueles meninos que são mais, meninos ou meninas, mais protegidos, entre aspas, pelos professores por alguma razão também acabam por sentir superiores aos outros e pronto e esse também tem a parte negativa que também não é bom, não é? ? Já que são muito bons e no fim chegam a uma altura que há uma frustraçãozinha e aquilo... eles não sabem lidar com essa parte. Portanto, essa parte de frustração, agressividade, tristeza, de não achar que não é capaz as autoestimas baixas, muito! Na escola primária, para não falar dos colegas.”</p> |
| <p>2.3. Emoções mais sentidas no recreio pelos alunos</p> | <p>Professora:</p> <p>“Bem, no recreio como deves calcular, eu não estou com eles no recreio. Não sei como é que eles lidam, não é? O que posso dizer, em muitas das vezes, que eles chegam em sala de aula com alguma adversidade, a chorarem, portanto, calculo que trazem do recreio situações mal resolvidas e com a raiva que trazem para dentro da sala de aula significa, que não souberam resolver de forma inteligente situações adversas que trazem do recreio. Isso porque eu não estou lá, não sei como surgiram, não posso dizer se foi o aluno que começou ou o aluno A ou o aluno B, isso eu não sei, no recreio, não sei.”</p> <p>“No recreio não os acompanho, como é lógico”</p> |

| | |
|--|--|
| <p>2.4. Emoções que o aluno sente na fase de preparação para a ficha de avaliação</p> | <p>Psicóloga:</p> <p>“Portanto, têm que se esforçar! E esse esforço pode ser um cinquenta ou pode ser um oitenta ou um noventa! Mas tem de haver um esforço! Porque uma boa nota sem esforço, para mim não...”</p> <p>“Mas uma criança que tenha algum tipo de problemas, há uma ansiedade acrescida antes da avaliação”</p> <p>“mas depois há meninos que não tem capacidade para isso, perceber que a má nota foi devido ao estudo não ter sido ou bem organizado porque também há crianças que tiram más notas que estudam muito mas não estudam da forma correta. Que também é uma coisa que eu trabalho em consulta. A forma de estudo difere muito de aluno para aluno. Há quem estude bem a fazer resumos, há quem estude bem a fazer esquemas, há... Pronto! Depende muito da forma de cada um e eles têm descobrir essa forma antes que seja tarde demais (risos)”</p> <p>“Muitas vezes, portanto, pensando que são crianças que não têm qualquer tipo de problema a nível emocional que emocionalmente estão estáveis, a parte negativa pode... o ter negativa pode ter muito haver a forma como eles estudam porque as crianças vão para o 5.º ano sem saberem estudar, sem nunca terem organizado estudos e serem nunca terem feito resumos, sem nunca terem feito... há meninos que não sabem fazer uma composição.... É assim, há meninos que não sabem ler corretamente quando vão para o 5.º ano que isso assusta-me muito! Mas pronto, eles sabem estudar porque a professora na primária diz “olha estudam da página tanto” ou então mandam os resumos para eles estudarem. Portanto, eles já têm ali a papinha (risos) toda feita! Quando vão para o 5.º ano, eles ficam completamente à toa e depois acham que se estuda de véspera, não é? Que é uma coisa que eu trabalho que é “não! Todos os dias têm de estudar!” Não, é na véspera e na véspera não têm tempo.”</p> |
| <p>2.5. Emoções que o aluno sente na fase de realização de uma ficha de avaliação</p> | <p>Professora:</p> <p>“Eu só posso falar no dia do teste (...) E muitas das vezes bloqueiam no momento do teste, já vi acontecer isso! Bloquearem porque lhe dá uma branca, ficam completamente bloqueados!”</p> <p>“Mas um aluno que está nessas situações, normalmente o teste já não lhe corre lá muito bem!”</p> <p>“Agora enquanto estão a fazer comunico por gestos e eles percebem e depois normalmente começam a fazer. Claro que se vão assim para um teste, já não vai correr lá muito bem mas, mas,”</p> <p>Psicóloga:</p> |

| | |
|---|---|
| | <p>“durante avaliação poderá haver momentos de chamadas de brancas, de não se lembrarem de nada, há ataques de pânico, há ataques de ansiedade,... portanto, há situações complicadas durante avaliação”</p> <p>“Porque há meninos que conseguem gerir ansiedade normal porque todos nós sentimos ansiedade nos momentos de avaliação e isso é normal. Normal e bom, não é? Porque nós temos que sentir... há aquela ansiedade que é a vontade de fazer algo bem-feito e, portanto, isso é normal, não é? O nervoso, o sermos postos à prova. Agora quando essa ansiedade faz com que nós não consigamos fazer o que era suposto, aí já é mau!”</p> <p>“Claro que nós tivemos brancas durante um exame, durante um exame, durante um teste. Mas eu sei, mas nós até sabemos a página, até conseguimos ver o esquema, não conseguimos ver o que está lá escrito, não é? Acho que isso já aconteceu a toda a gente. Se não aconteceu, vai acontecer um dia (risos)”</p> |
| <p>2.6. Emoções que o aluno sente na fase do conhecimento da classificação de uma ficha de avaliação</p> | <p>Professora:</p> <p>“quando recebem a classificação.”</p> <p>“As crianças no dia em que recebem o teste, se não corresponder àquilo que os pais fizeram de perspetiva porque os pais estabelecem, na perspetiva no máximo para eles, eles choram. Já assisti a muitas situações em que o aluno chora porque não está na perspetiva dos pais. A grande maioria, pouco liga. Não... Há de tudo! Há de tudo! Já vi de tudo! Uns que lhes é indiferente e riem, não se interessam,”</p> <p>“Quando o recebe e então aí como não está... quando recebe a nota se for abaixo das suas perspetivas, eu aí não intervenho, deixo-o chorar à vontade.”</p> <p>Psicóloga:</p> <p>“Só que eles estão num patamar tão alto e os professores evidenciam tanto isso que eles ficam tristes quando têm um oitenta ou um setenta. Choram e parece que tiveram uma negativa!”</p> <p>“E esses são mais felizes, são mais felizes! Os que têm cinquenta e sessenta são bem mais felizes! Mas cria um problema e nota-se muito mais nas meninas, tenho mais queixas nesse caso das meninas, que ficam com uma ansiedade muito grande de não conseguir cumprir com aqueles objetivos!”</p> <p>“e depois quando recebem a nota final é perceberem que o esforço todos que eles fizeram a estudar, nalguns casos, claro, o esforço todo que fizeram que não valeu a pena porque depois chegaram lá e não se lembraram de nada e tiveram negativa. Portanto, se eu estudo tanto e tiro negativa, portanto o melhor é não estudar! Eles</p> |

| | |
|---|---|
| | <p>depois entram nessa de... pronto! Mas... Claro que eu estou a dar o exemplo dos casos piores, não é?”</p> <p>“E depois é o receber a nota!”</p> <p>“Mas... Mas depois conseguimos gerir isso e perceber “eu tive pior nota porque estava nervosa ou porque aconteceu isto ou aquilo ou não estudei o suficiente”</p> <p>“Mas normalmente eles conseguem, pronto, conseguem lidar quanto estão mais ou menos estruturados e depois há esses casos extremos mais complicados.”</p> <p>“Depende! Há aqueles que ficam muito preocupados com isso, não é? E que dizem que, pronto, “não estudei, não sei estudar e não consigo!” Os mais negativos dizem “eu não sei fazer nada, eu não faço nada de jeito” que depois já têm a parte toda do que têm ouvido e depois há aqueles que são mais felizes, por vezes, porque desvalorizam “ah! Não quero saber! Eu também não quero ser... Eu nem quero ir para a universidade! Eu nem quero nem sei o quê.” Portanto, desvalorizam de tal maneira que, não quer dizer que não estejam tristes porque estão, mas desvalorizam as coisas. Não lhes dão atenção, até que deviam, ou então empurram para o outro “ah! Eu tive má nota porque a professora embirra comigo, aquela professora não gosta de mim por isso é que dá má nota! Porque eu perguntei nem sei o quê e ela disse ao outro e a mim não me disse.” Pronto, há várias formas de lidar com as coisas, a maior parte delas não é correta, o mais correto é perceber “ok, não tiveste aquela nota porquê? Porque estudei pouco...” teria de ser... tem de ser analisado! Quando tenho meninos em consulta, nos métodos de estudo, uma coisa que eu peço sempre é para eles levarem a... os testes para eles perceberem a onde é que erraram e se foi de não ter percebido, às vezes até a impulsividade na altura de responder, também há muito... tentar perceber ali um bocadinho a onde é que eles... o que falhou ali? Se foi uma falha deles porque normalmente não é por errar que se vai dar uma negativa no teste até porque as respostas têm de ser aquelas e não dá para fugir muito mas eles agarram-se, há alguns que se agarram um bocadinho a isso.”</p> |
| <p>2.7. Emoções mais sentidas pelos alunos no ensino a distância</p> | <p>Professora:</p> <p>“As emoções? Mantiveram? (silêncio) É claro que há uma alteração de emoções aqui no ensino à distância. Essa pergunta é um pouco abstrata e porquê? O ensino a distância... Emoções... Como posso dizer isto? Aqui não se trata de emoções, lá está...”</p> <p>“Para mim, mantiveram-se iguais. No meu caso mantiveram-se iguais e se calhar aqui no caso da escola do Cartaxo, aquilo que eu tenho conhecimento, agora vou fazer um apanhado daquilo que eu ouço, o facto em estarem sozinhos em casa, muitos deles sentiram-</p> |

se mais à vontade para participar na aula porque não se sentiram tão envergonhados, os alunos mais tímidos sentiram-se mais à vontade para participar na sala de aula, isto foi aquilo que fui ouvindo... não foi comigo! No entanto, eu falo um outro grande problema, uma questão muito grave que foram as desigualdades! Nesta turma, por exemplo, 6.º B, o R, não sei se te lembras dele, não tem vindo assistir às aulas porque não tem computador. Este ensino a distância veio agravar as desigualdades sociais porque aqueles que, mais pobres, carenciados, não têm computadores, não podem assistir às aulas! Mas aqui não entra a parte da emoção, não é? Portanto, no meu caso, as emoções mantiveram-se! Não tenho aqui questões de emoções positivas ou negativas, são iguais! Percebes? Agora os alunos que, em sala de aula, até têm vergonha de partilhar as suas dúvidas e as suas questões, em frente ao ecrã, sentiram-se mais livres para partilhar, mas isto é porque eu ouço! Porque para mim, em termos de ensino à distância e emoções não... (silêncio) aqui as emoções associadas ao ensino a distância, no meu caso, eu não tenho nada a dizer. O que eu ouço também dizer nas notícias, por exemplo, ouço, que as crianças com níveis de escolaridade mais baixos estão a ter muitas dificuldades porque não há interação, mas repara, os alunos que eu tenho já são meus conhecidos, não há dificuldades de estabelecer interação porque já os conheço, não é? Mas há quem diga, por exemplo, os miúdos do 1.º Ciclo, estão na sala do 1.º ano, tenho ouvido colegas do 1.º ano que é a primeira vez que estão a estabelecer interação, aí é que é um campo muito rico para falar de emoções, mas não é o meu caso, não é? Já os conheço desde o ano passado, já há uma continuidade de relacionamento de um ano e não há alteração de relacionamento ao nível das emoções porque eu não tenho! Se fosse uma primeira vez... se calhar eles teriam alguma dificuldade de estabelecer interação comigo. Agora eu tenho que dizer “Calam-se lá um bocadinho que eu não vos estou a ouvir” porque eles querem falar e dizer tudo ao mesmo tempo porque já nos conhecemos, estás a perceber? Não tenho esse problema! Não estou a ter problemas com o ensino a distância.”

Psicóloga:

“Infelizmente, neste momento, cada vez mais estamos isolados, mas esperemos que isto não seja para sempre (risos).”

“Eles cada vez mais estão mais fechados e agora temos agravante de eles passarem o dia em frente a ecrãs de computadores e telemóveis e o que seja, portanto, eles isolam-se de tal forma que muitas vezes não lidam com as emoções.”

“Eu acho que houver... quer dizer, há uma grande vontade da parte deles de se juntarem aos amigos.”

“A minha filha mais nova tem oito anos, está no 3.º ano e então eu assisto, eu ouço as aulas dela *online* (risos) coitada da

professora (risos) Aquilo é “Oh professora, nem que o quê...” Portanto, eles fazem tantas questões, a professora metade do tempo está a dizer “desliguem os microfones!” e às vezes é ela que desliga todos porque eles não conseguem manter o... portanto, um grupo de vinte meninos, há metade que não consegue manter atenção! E depois dessa metade há outros tantos que têm dificuldades de aprendizagem! Portanto, os nossos professores são uns heróis! Mesmo! Pronto! Eles não conseguem fazer muito mais mas pois, isto é mau porque as crianças acabam por ser prejudicadas. Portanto, isto acaba por ser tudo...”

“Nós temos uma população muito envelhecida de professores, eu não estou a dizer mal dos professores, não é? Mas a forma de eles ensinarem é muito diferente do que as crianças precisavam neste momento! E pronto, eles, coitados estão a fazer o melhor que podem e acredito, e agora, há professores de cinquenta e sessenta anos que têm de estar agora com *Zoom* e *ClasseRoom* e não sei o quê... coitados! Para eles... e pessoas que, muitos deles, nem gostam de telemóveis! Portanto, não é fácil essa parte! E... e coitados só o esforço já são merecedores de parabéns! Mas os meninos não... pronto, é muito complicado! Tinha que ser mesmo aí uma estrutura a sério! Uma alteração, mesmo!”

“Eu tenho muitos meninos que ficam muito felizes com o ensino a distância porque eles fogem dos problemas, ou seja, eles na escola têm que gerir as coisas com os amigos. Ou seja, o ter ou não ter amigos, portanto... Nesta altura há muitos meninos muito felizes com o ensino a distância porque não há aquele problema dos intervalos! Ou seja, no intervalo há muitos meninos que ficam isolados, não é? E na escola eles têm de tentar gerir isso e depois são gozados, ... Portanto, há muita gente feliz, muitos meninos felizes, com esta parte porque estão em casa, estão bem, estão no sítio deles e não têm que gerir essa parte de não estar com amigos no intervalo! Porque ali estão sozinhos, no intervalo das aulas vão para o telemóvel e estão mais felizes agora! Portanto, infelizmente, há muitos meninos felizes com isto porque não os obriga de ter que gerir com essa parte das emoções! Que eles têm que gerir quando estão presencialmente! Espero que isto não seja durante muito mais tempo porque cada vez aumenta esta divisão que eles têm.”

“É assim, consegue-se, mas aqui terá que ser um trabalho de um psicólogo porque o aluno e professor não é fácil! Porque é a tal coisa, o professor tem de gerir tanta coisa, não é? Num ensino a distância, o professor tem que estar com atenção a tanta coisa e depois isto são ecrãzinhos que aparecem é diferente do professor estar em sala de aula e olhar e perceber se aquela criança está ou não incomodada com alguma coisa, se está triste, agora no ecrã aparece não sei quantos quadradinhos e nem sempre a professora está a ver todos! Depende do tamanho de turma! Portanto, eu acho

| | |
|--|---|
| | <p>que não é fácil, não quero dizer impossível, mas acho muito difícil uma professora conseguir ajudar os alunos no ensino a distância! Além de ser difícil ela gerir a aula normalmente quanto mais ainda estar, conseguir estar atenta a isso porque não há aquela coisa que há em sala de aula, ou seja, do professor se chegar ao pé daquele aluno que está a ter mais dificuldade e de o ajudar individualmente, no ensino a distância não há isso! Ela vai fazendo perguntas aos meninos e pronto, quando um menino está a ser chamado ela está com atenção aquele menino, mas não é de todo a mesma coisa! Mesmo!”</p> |
|--|---|

| 2. Bloco/Tema: Inteligência Emocional | |
|---|--|
| Categorias: | |
| 2.1. Conceção de Inteligência Emocional | <p>Professora:</p> <p>“Depende da inteligência emocional do próprio aluno. Se tivermos um aluno emocionalmente inteligente, (...) Essencialmente com a perturbação dos seios familiares, toda a inteligência emocional que está, para mim, na minha opinião, por aquilo que li, vi, por aquilo que vivi, pela minha experiência, muito ligado à família.”</p> <p>“Se tivermos crianças emocionalmente desreguladas e eu encontro muitas e indiscutivelmente, cada vez mais,”</p> <p>“Essencialmente com a perturbação dos seios familiares, toda a inteligência emocional que está, para mim, na minha opinião, por aquilo que li, vi, por aquilo que vivi, pela minha experiência, muito ligado à família.”</p> <p>“A inteligência emocional é uma capacidade que nem muitos adultos têm. Não é? Quanto mais os seus próprios rebentos, digamos assim.”</p> <p>“E isso permite uma conexão emocional com o outro, talvez aí, explique a diferença do agir das pessoas e os alunos sentem isso.”</p> <p>“e a inteligência emocional, como sabes, adquire-se nos três primeiros anos, ela é estrutura, base estrutural emocional... são os primeiros três anos de vida e, como disse no início, a família é a base estrutural da aquisição dessas competências, a estrutura base! Portanto, uma criança emocionalmente estabilizada e saudável, ela tem tudo para que a parte académica se realize com sucesso! E vai onde quiser, vai até onde ela quiser! Porque esta questão e Damásio na sua obra <i>o Erro de Descartes</i> vem desmontar esta questão de dizer o que é uma criança/pessoa inteligente. Até aqui era só o QI, quociente intelectual e veio-se provar que o quociente intelectual só por si não define o que é ser inteligente.”</p> |

| 3. Bloco/Tema: Aluno | |
|---|--|
| Categorias: | |
| 3.1. Experiências no percurso escolar do aluno | <p>Professora:</p> <p>“Há uma minoria de alunos que, de facto, apostam muito nos resultados académicos pelo gosto de aprendizagem.”</p> <p>“Claro que sim! Eu falo no contexto académico porque é com que eu trabalho, não é? Mas é em todos em todo o contexto! Em todos os contextos em que a criança se insere, como é óbvio!”</p> <p>“Depois nós em adultos temos a nossa personalidade tomada, já, e sabemos como no contexto A, no contexto B, no contexto C, como é que nos devemos comportar, como é que nos podemos agir, o que é aceite e o que não é aceite, não é? Mas na escola em que eles estão ainda em formação estão a experimentar, mas abusam, lógico, se o professor permitir abusam, como é lógico!”</p> <p>Psicóloga:</p> <p>“Eles têm de ser logo desde o berço, para não dizer desde a fase do útero, que mesmo aí, música e histórias, fazem muito bem à criança nem que seja só para conhecer as vozes dos pais, portanto essa parte não é trabalhada e eles chegam à escola que há muitas diferenças entre as crianças.”</p> <p>“Normalmente até são eles que criam!”</p> <p>“Eu acho que isto tem de ser um trabalho que devia de ser feito... que devia de começar a ser feito na pré, sinceramente! Quatro, cinco anos ou até mais pequeninos com brincadeiras, mas pronto! Uma coisa mais estruturada com quatro, cinco anos porque se eles no 1.º Ciclo não sabem quando vão para o 2.º Ciclo e depois já começa haver a questão de namoros porque há sempre uns mais precoces do que outros e depois confundem muito as coisas e vivem e sofrem muito... pronto, também é uma idade que sofre muito de tudo, com tudo! Não é? Tudo faz sofrer muito!”</p> <p>“Pois... Ou não lidam e depois temos meninos com autoestima muito baixa ou as questões do <i>bullying</i>, as questões do... aí estava-me a lembrar de outra coisa e agora passou-me. Portanto, <i>bullying</i>, a parte da agressividade porque há quem responda que não sabe gerir aquilo e a forma de responder é uma forma agressiva. Quando não há uma atenção por parte da escola, dos educadores, dos pais, fica muito difícil de eles conseguirem. E depois temos jovens e assustadoramente, cada vez mais, estou a falar de jovens de quinze e dezasseis anos que cometem suicídio (silêncio). Portanto, claro que há muitas questões e muitos problemas que podem levar a isso, não é? Mas inicialmente é uma questão emocional. Portanto, muita coisa está ali que não</p> |

está resolvida porque eles não conseguem gerir e chega a uma altura que... transborda!”

“(silêncio) Olhe pode ter haver com... sei lá... Com a forma como... Agora estou-me a lembrar de várias situações de... sei lá. Eu tenho meninos com raiva que pode ser uma questão familiar. O aparecimento de irmãos mais novos, que vieram tirar o lugar que ele tinha, não é? Tirar, na cabeça dele! Porque há muitos pais que têm atenção de dar o mesmo tipo de atenção mas pronto, na cabeça deles ele era o rei ou a rainha lá de casa, não é? E veio ali alguém tirar... e aí há muita raiva nessa altura! Como eles não sabem gerir, não sabem dividir atenção e não percebem que os pais agora têm que dividir atenção com o irmão ou com a irmã que chegou e isso cria uma sensação de raiva, de impotência e depois coisas agressivas e complicadas depois de eles gerirem. A questão do nojo... falou-me da raiva, do nojo e de?”

“Pois, o medo eu... O nojo eu vou deixar aqui para o fim porque estou a tentar pensar no que será nojo. Só penso em comidas e em coisas do género (risos). Nojo! Tudo o que é comida, estranha para eles, é tudo um nojo. Ah! Mas depois há uma idade que o nojo é ver os mais velhos com namorados, não é? “Eee, deu um beijinho? Que nojo!” Mas pronto, há muito essa questão de quando são mais pequeninos. Mas a parte do medo, por exemplo, nesta situação, de pandemia, eles têm muito medo que aconteça alguma coisa. É normal em certas idades haver medos, o medo do escuro, o medo de perder alguém próximo, é normal! Há medos que são normais consoante a idade, mas depois há medos que se tornam patológicos. Desde o momento em que o medo... O que costumo dizer aos meninos é que “todos os sentimentos são importantes desde que não nos prejudiquem, que não deixemos de fazer a vida normal devido ao medo”, não é? Não podemos de deixar de ir à rua por ter medo pelo vírus, neste caso! Portanto, eles têm de perceber que o medo não nos pode prender de alguma forma e... mas nota-se neste momento o medo deles. E depois quando uma criança tem tendência a ser mais ansiosa e para ter mais medos, quando há coisinhas exteriores, que ajudam alimentar esse medo, é muito complicado! Por exemplo, uma criança que tenha tendências para... pronto não é que tenha uma perturbação obsessiva compulsiva mas que tenha mais tendência para ter medo de micróbios e que lave muitas vezes as mãos. Agora com esta situação ficam com comportamentos inconfortáveis, não é? Porque eles chegam a uma altura que daqui a pouco não têm pele nas mãos de tanto lavar e de tanto desinfetarem e tanto medo de agarrar. Portanto, fica mais complicado!”

“A questão dos trabalhos em grupo... o trabalho em grupo em si é encontros para dividir trabalho e cada um faz em casa. Normalmente funciona assim e agora então funciona mesmo

| | |
|----------------------------|--|
| | <p>assim, mas pronto. Mas antes deste problema assim funcionava. Eles acabam... eles não sabem trabalhar me grupo, tão simples como isso, não sabem! E não querem e não estão dispostos... cada vez mais há muito... são muito individualistas e pronto! E esperemos que depois disto passar as coisas comecem a melhorar, mas...”</p> |
| <p>3.2. Empatia</p> | <p>Professora:</p> <p>“É a empatia. Acho que trabalhar a empatia... A empatia... As pessoas confundem muito a empatia com simpatia. E não tem nada haver uma coisa com a outra. A empatia é algo que exige uma maturidade muito grande e crescimento do “eu”, do interior muito grande. Porque a empatia permite-nos colocar do outro lado e sentir o que o outro está a sentir. (...) A empatia faz muita diferença! (...)Leiam Carlos Rogers, um grande humanista, a pedagogia humanista de Rogers é... é linda! E é muito nesta linha de pensamento. Não julgar o outro, a escuta ativa, pensar antes de agir, o afeto é fundamental! Faz a diferença! Faz muita diferença no contexto académico, sem dúvida nenhuma! São competências que se podem desenvolver, que se podem trabalhar, basta começar e faz a diferença!”</p> <p>“Assim também eu faria o mesmo (risos) também já fui criança e também abusava (risos). No colégio de freiras a coisa era diferente, os meus abusos eram muito diferentes. Eram brincadeiras tão ingênuas, tão puras, enfim!”</p> <p>Psicóloga:</p> <p>“E isto acaba por ser prejudicante tanto para os colegas ao lado que tiveram um cinquenta e estão felizes da vida!”</p> <p>“E há alguns que até têm a parte teórica, portanto, eles percebem o que é a empatia e percebem o que o outro está a sentir. Mas “ok, é ele que está a sentir e não sou eu”. Portanto, depois não fazem o resto que é “ok, eu sei o que estás a sentir e estás a precisar de um abraço ou de uma atenção”, mas depois não fazem essa parte. Portanto, alguns meninos até reconhecem que o outro precisa de ajuda, mas depois não têm essa capacidade de chegar lá e ajudar. Eu estou a falar de casos... claro que há casos felizmente... claro que estou a falar daqueles casos mais problemáticos que, felizmente, não é assim! Nós temos meninos, sei lá, algumas avaliações que eu faço, a meninos pequeninos, em que algumas perguntas é “o quê que fazes se os vês um amigo teu a chorar?” e é logo “vou dar miminhos, vou dar um abraço...” pronto, há essa atenção, felizmente, não é? Eu estou só a falar daqueles casos mais problemáticos. Mas normalmente, eles até reconhecem e até podem nem dar o passo de ajudar até por medo da reação do outro porque também há pessoas, crianças, que não querem que os vejam tristes, que não os vejam a chorar. Pronto, depois já é outro problema e eles por aprendizagem por visto que</p> |

| | |
|-----------------------------------|--|
| | aquele menino quando alguém o ajuda, que até fica agressivo, eles depois evitam isso. Portanto, eles são empáticos, percebem o problema do outro e vou acreditar que, na maior parte das vezes, tentam ajudar. Ao gerir isso, tentam ajudar.” |
| 3.3. Importância de chorar | <p>Professora: “Porque o chorar faz bem! Porque o chorar é uma descarga de energia negativa e nós devemos de descarregar as energias negativas. Há uma tendência para generalizar o chorar que é mariquice. Não é mariquice! O chorar faz bem como o rir faz bem! Somos todos habituados para a visão edeolista , da felicidade, do rir,... o chorar também faz bem!” “Eu deixo-os chorar à vontade! Eu só digo “queres ir à casa de banho? Queres sair? Vai!” Mas eu deixo-os chorar à vontade. Às vezes os colegas dizem “Oh professora, ele está a chorar!” Deixa-o chorar, o chorar faz bem. Eles têm que se habituar que, seja rapaz, seja rapariga, têm de chorar. Esta questão é muito importante para diluir esta igualdade de géneros, tanto nos rapazes como nas raparigas, devem chorar e isso eu faço na aula quando se lhe apetece chora e eu deixo chorar e depois acabam por libertar aquela carga negativa e ficam bem. Pronto.”</p> <p>Psicóloga: “É. Porque nós somos de gerações diferentes, mas a minha geração é que “não chores”, portanto, nós reprimimos tudo o que são emoções, não é? Nós somos ensinados a isso! Os meninos não choram porque não choram porque és mariquinhas, não chores, pronto, havia muito essa ideia. Agora ainda há, já que estamos a tentar mudar um pouco isso mas ainda há muito daquela não se expressar as emoções porque é feio, porque os outros não podem ver, porque choro quando estiver sozinha... bate nas portas (risos)”</p> |

| 3. Bloco/Tema: Família | |
|------------------------------|---|
| Categorias: | |
| 3.1. Papel da família | <p>Professora: “E se há uma família estruturada, com maturidade emocional, a criança cria espaço e estruturas para lidar com (silencio) também com frustrações e com as diversidades que encontra no seu dia à dia, quer no seio dos seus pares, quer na parte académica porque encontra frustrações, como é óbvio, mas sabe lidar melhor do que os outros que não encontram essa mesma estrutura, esse ambiente segurizante no seio da família.”</p> <p>“não reconhecem se os pais trabalharem com eles as emoções, se os ajudarem a reconhecer as emoções, eles sabem o tipo de emoção estão a sentir,”</p> |

“Se os pais não trabalharem com eles esses domínios, não sabem o que estão a sentir nem lhes sabem dar um nome, como é óbvio. Não é? Muitas das vezes, provavelmente, nem os próprios pais saberão sequer definir o que estão a sentir.”

“Agora como é que são as emoções do aluno em família? Isso eu não sei, eu não estou lá, não sei! Não faço a mínima ideia! (...) muitas das vezes os pais estranhavam e dizem “ah, mas o meu filho não é assim, ele em casa trabalha, ele porta-se bem”, lá está!”

“depois em casa a mãe e o pai mostram uma personalidade diferente do seu filho.”

“O quê que eu noto? Noto que atualmente...grande parte dos alunos...como é que posso traduzir isto? A pressão é maior por parte dos pais. (...) Mas, a maior parte é porque os pais impõem uma média. As crianças no dia em que recebem o teste, se não corresponder àquilo que os pais fizeram de perspetiva porque os pais estabelecem, na perspetiva no máximo para eles, eles choram. Já assisti a muitas situações em que o aluno chora porque não está na perspetiva dos pais. A grande maioria, pouco liga. Não... Há de tudo! Há de tudo! Já vi de tudo! Uns que lhes é indiferente e riem, não se interessam, (...) como digo há de facto uma minoria que tem gosto, paixão pelo estudo depois nessa minoria há uma parte que trabalha mas em função dos pais”

“Mas, a maior parte é porque os pais impõem uma média. As crianças no dia em que recebem o teste, se não corresponder àquilo que os pais fizeram de perspetiva porque os pais estabelecem, na perspetiva no máximo para eles, eles choram. Já assisti a muitas situações em que o aluno chora porque não está na perspetiva dos pais. A grande maioria, pouco liga. Não... Há de tudo! Há de tudo! Já vi de tudo! Uns que lhes é indiferente e riem, não se interessam, muito sinceramente eu noto no momento atual, num certo facilitismo em que a escola caiu, como digo há de facto uma minoria que tem gosto, paixão pelo estudo depois nessa minoria há uma parte que trabalha mas em função dos pais (...)têm emoções negativas se a nota não for aquela que os pais esperam e, portanto, as emoções que experimentam são emoções muito negativas, como é lógico! E muitas das vezes bloqueiam no momento do teste, já vi acontecer isso! Bloquearem porque lhe dá uma branca, ficam completamente bloqueados! E isso são emoções muito negativas os pais nem têm a noção do que estão a fazer! (...) estamos a viver uma competitividade muito negativa nas escolas porque os pais sabem que, neste momento, o emprego com o suposto emprego e entrada de trabalho passa muito pela escolarização, é um facto assente e que estão logo a estabelecer limites do início muito alto, são logo os miúdos desde muito cedo a estabelecer limites muito altos e que estão mais motivados os miúdos e que já estão a criar barreiras emocionais negativas aos miúdos, isso não tenho a menor dúvida!”

| | |
|--|--|
| | <p>Psicóloga:</p> <p>“Eu... assusta-me quando tenho pais que me dizem que não leem um livro ou que não deixam uma criança fazer um desenho porque ela não sabe desenhar, porque ainda não percebe o que os pais estão a ler e não pode ser isto! Tem de ser exatamente o contrário!”</p> <p>“Porque eu até tenho pais que até dizem: “eu até digo para ela não estudar, eu até já digo que não interessa se a nota for pior”.</p> <p>“Só que, eu lembro-me ainda uns tempos de isto acontecer, eu até tirei uma fotografia, desfoquei as caras, onde tirei uma fotografia de uma família onde chegou a um restaurante onde eu estava e todos eles, e eles eram uns sete ou oito, pronto, primos e não sei o quê, assim um grupo, e todos eles, independentemente da idade, sentaram-se à mesa e cada um agarrou num telemóvel, num tablet. E, portanto, supostamente estavam num convívio familiar, onde estava cada um agarrado ao telemóvel.”</p> <p>“porque as famílias hoje em dia estão juntas, fisicamente estão juntas, mas depois está cada um no seu mundo! E isto tanto faz ser crianças como ser adultos, não é fácil! Portanto nós tivemos, não sei, há três anos ou quatro, não me lembro e houve aí um vendaval e aqui nesta zona de leiria ficou sem luz para aí uma semana e foi a melhor altura para se fazer jogos em família, para se... para se conversar coisas que não se fazia... que normalmente, a maior parte das famílias, não faz! Mesmo!”</p> <p>“É muito importante os pais perceberem que... eu acredito que desde a barriga, desde que estão cá dentro que as crianças sentem o que se passa. Por isso, nós temos mães ansiosas que depois as crianças é muito ansiosa. Pronto, há muita coisinha que poderá não estar explicada que eu acho que sim... que tem importância! Nós conseguimos indo passando e ler às crianças mesmo aos bebés ler, deixá-los riscar folhas, claro, nenhum... não nasce Picassos, bem... Picassos alguns até nascem (risos) mas é preciso deixá-los desenvolver ler essa parte. Tudo isso é muito importante, não esconder às crianças e deixá-las que elas expressem! Eu acho que isso é muito importante. Depois não podemos dizer “não se chora ou não faças isso porque está aqui nem sei quem”. Portanto, ajudar as crianças a gerir essa parte das emoções que é muito importante! Para que depois não cheguem a adultos estranhos como nós vemos (risos).”</p> <p>“Mas pronto, como tudo tem de ser gerido e em algumas situações tem de haver ajuda de um profissional competente e infelizmente, cada vez mais, temos pessoas que têm filhos e que recorrem a pedopsiquiatra, o que eu acho bem, não é? Mas temos crianças pequenas medicadas com ansiolíticos. Coisas que eu acho que não deveria de ser a primeira escolha.”</p> |
|--|--|

| 4. Bloco/Tema: Escola | |
|--------------------------------|--------------------|
| Categorias: | |
| 4.1. Papel do professor | Professora: |

“Sentem quando nós vamos verdadeiramente com eles, sermos empáticos permite-nos ser justos com o aluno e eu vejo muitas vezes exemplos de julgamentos injustos nos meus colegas que não fazem por mal, as pessoas não fazem por mal.”

“Pensar antes de agir. Ler, estar atento ao outro, escutar!”

“Faz muita diferença no contexto académico, sem dúvida nenhuma! São competências que se podem desenvolver, que se podem trabalhar, basta começar e faz a diferença!”

“As crianças precisam de um modelo a seguir.”

“O professor é o modelo, isto é, na escola. Se o professor for modelo e ensinar o aluno, isto não são receitas como fazer um arroz-doce e mesmo assim quem está a tentar fazer um arroz-doce por uma receita pode sair mal.”

“Vai-se aprendendo é mais fácil na monodocência, um professor só, em que o modelo é sempre o mesmo, a modelagem é mais contínua e Bandura explica isto muito bem. Agora se são vários professores como acontece, por exemplo, no básico e no secundário e por exemplo, no básico eles chegam a ter 12/13 professores, é mais complicado. Porque cada professor tem uma personalidade e uma maneira de agir diferente. As minhas regras são uma coisa mas na outra aula, é outro professor, tem outras regras e eles abusam têm uma tendência muito grande sentirem que com o professor A, B ou C eles podem agir abusando. E abusam e até chegam a ser incorretos.”

“Quem é o modelo? O professor! Mas o professor não tem consciência dessa situação porque a personalidade do professor que está aí em ação, em sala de aula, é essa personalidade que se calhar, menos vincada, permitiu que o aluno se originasse, digamos, mais queda de regras de conduta e depois vai dar esses comportamentos de escalava. Portanto isto é um fenómeno muito complexo, não é fácil, não há receitas, não é fácil!”

“O que muitas vezes acontecia no meu papel de diretora de turma, quando às vezes eu tinha de falar na aula da professora tal se portou mal e tinha uma participação disciplinar,”

“Outro contexto em que na aula do professor X porta-se direitinho, na aula do professor Y porta-se muito mal (...) Portanto, ou seja, temos aqui uma personalidade multifacetada consoante o modelo que eles recebem, eles agem consoante esse modelo.”

“Não sei. O paparicanso só traz fragilidade! Na minha opinião! O aluno saber que pode contar com o professor porque ele está a

| | |
|------------------------------------|---|
| | <p>compreender e não está a paparicar, ele sente! O professor compreende-me, mas eu tenho que superar isto sozinho! E ele recupera mais rapidamente a postura! Eu sinto isso!”</p> |
| <p>4.2. Papel da escola</p> | <p>Professora:</p> <p>“muito sinceramente eu noto no momento atual, num certo facilitismo em que a escola caiu”</p> <p>“Mas a escola não está preparada para isso!”</p> <p>“Concretamente não tem nenhuma! A escola não está preparada, nem tem nenhum programa específico para o desenvolvimento das competências emocionais, né? Nem... num... Talvez em algum programa em específico e agora, por exemplo, começa-se ultimamente, nos últimos anos, sim, nos últimos anos, cada vez mais, se começou a falar no desenvolvimento dos programas de desenvolvimento de competências emocionais, mas são programas pontuais que se desenvolvem em equipas que vão à escola, por exemplo, aqui no Cartaxo, temos uma equipa que é a ENICI, equipa indisciplinar e multidisciplinar de intervenção comunitária que tem programas de desenvolvimento de competências emocionais mas não há nenhum programa curricular, em contexto académico, que desenvolva essas competências. Portanto, o que há são intervenções pontuais.”</p> <p>“Não, não, não! Não é a escola! Não tem nada haver com a escola!”</p> <p>Psicóloga:</p> <p>“Porque na escola primária, nós hoje em dia, as crianças não reprovam! Raramente a criança reprova e quando vai para o 5.º e 6.º ano passa de uma professora titular para não sei quantos professores e eles ficam completamente perdidos. Muitas das vezes as escolas são diferentes, não é? Normalmente até vão com a turma e é bom e é mau porque o grupo de turma porque o grupo de turma diz “ah! Ele não nunca sabe fazer nada!” Portanto, ele acaba por ir com um rótulo que não se consegue livrar que não é fácil e depois há meninos que “ok! Se eu não quero, se eu não sei fazer, eu não faço, acabou!”. Portanto, acabam por... eu acho que no 5.º e 6.º ano acabam por ser um continuar do que já havia na primária porque se eles são muito bons na primária, por exemplo, eu tenho uma menina de quadro de honra, na primária, que está agora no 5.º ano, que tem crises de ansiedade porque tem medo de não ir para o quadro de honra do colégio.”</p> <p>“Para já era ter psicólogos a trabalhar nas escolas! Não é um psicólogo para um agrupamento que, coitado, não consegue fazer nada! Era mesmo... Portanto, o trabalho que eu fiz naquele Centro Social, era puder fazer isso em todas as escolas, ou seja, termos grupos de meninos, não uma turma de vinte e tal alunos de</p> |

| | |
|---|--|
| | <p>cada vez e algumas, no máximo dez crianças e pudermos trabalhar isto desde pequeninos. Porque se nós trabalharmos isto a nível a pré-escolar ou primária, ao trabalhar isto nestas idades, depois já não é necessário estarmos sempre a batalhar no mesmo. Portanto, nós não teríamos de fazer isto sempre este trabalho até ao 12.º ano! Não é? Depois poderíamos, havendo psicólogos disponíveis, poderíamos trabalhar uma ou outra problemática desta criança ou daquela ou de um adolescente. Agora, havendo esta base no pré-escolar e na primária acredito que era melhor para todos! E já houve algumas escolas que tiveram e, até aqui uma na zona, que tiveram um projeto mesmo chamado de emoções. Portanto, mesmo os meninos diziam “ah, hoje tivemos a falar de emoções!”, diziam isso quando iam à consulta! Só que é uma coisa muito básica! Portanto, é explicar o que são as emoções, aquelas emoções básicas, as principais e depois não passa muito disso! Portanto, eu acho que até ajuda, mas não é o suficiente! Devia de ser um trabalho mais estruturado e ao longo, pelo menos, ao longo de um ou dois anos letivos. Portanto, acompanhar o mesmo grupo, durante um ou dois anos letivos! Portanto, era uma mais-valia para o futuro! Não era um gasto, era um investimento! Tanto nas crianças... pronto!”</p> <p>“Pois! E mesmo o apoio... Por exemplo, o apoio nas escolas... porque é a tal coisa, há um psicólogo e tem sempre muitos meninos. E eles não conseguem! Eu acabo por ter meninos em consulta que têm um psicólogo na escola! E eles dizem “ah, eu vou lá” e depois é assim o psicólogo para conseguir poupar um bocadinho, poupar ou aproveitar mais, para estar com mais meninos tem dois ou três meninos ao mesmo tempo!”</p> <p>“Um psicólogo não consegue, não consegue! Não é desvalorizar o trabalho mas eles não conseguem mesmo! Porque eles devem ser ótimos profissionais mas ali não conseguem mostrar o que valem, pronto! Tão simples como isso!”</p> <p>“Que depois de serem colocados numa sala de aula, não sei quantas horas e em que têm de estar parados ouvir um professor a falar ou verem coisas a serem projetadas no ecrã, isso é horrível! Portanto, nós devíamos de ter uma escola muito mais prática! Portanto, em vez dos meninos fazerem continhas, estarem a fazer jogos onde eles cheguem à mesma conclusão e era mais fácil aprendizagem do que estarem a olhar para um quadro. Depois também tem haver com um nível de capacidade deles de atenção, não é? Há meninos que ao fim de dez minutos já estão a... E agora eu tenho assistido a...”</p> |
| <p>4.3. Projetos relacionados com as emoções</p> | <p>Professora: “É uma equipa da Câmara e se calhar o que acontece se calhar aqui no Cartaxo deve acontecer em todas as Câmaras, têm equipas que funcionam desta forma e se calhar têm outros</p> |

programas nestas áreas, que oferecem programas e divulgam estes programas às escolas e depois os professores que quiserem uma intervenção desta equipa, pedem uma reunião com esta equipa, agendam os momentos de intervenção e estas equipas vão à escola desenvolver estes programas. Só assim é que existe! Curricularmente, ao nível do Ministério, não existe!”

Psicóloga:

“Eramos um grupo de 3 psicólogas, entre elas a Susana que, também faz parte do livro, onde uma ficou com a área do... pronto, aquilo tinha as valências crianças dos dois anos até aos dez e depois também tinha a parte dos idosos, centro de dia. E então ficámos mais ou menos divididas. Eu fiquei mais direcionada para as crianças. E aí nessa... portanto, eu fiquei aí dez anos e nós acabámos por indo saindo e eu permaneci os dez anos e direcionei-me muito e desenvolvi aí um projeto mesmo sobre as emoções. Portanto, não é nada estruturado, mas foi uma coisa baseada em documentação que eu li e coisas que eu fui recolhendo. E desenvolvi um projeto em sessões direcionada para crianças. Portanto, fiz uma divisão 1.º e 2.º ano e depois 3.º e 4.º como se fosse dois projetos diferentes em que desenvolvia as mesmas emoções, mas com atividades diferentes consoante a idade das crianças. Portanto, aí fiquei mais... trabalhava também em conjunto com as educadoras. Portanto, aí fiquei muito direcionada para essa parte porque acho que é uma parte onde há muitas falhas e devia de ser trabalhada desde o berço (risos).”

“Pronto, aquilo não foi um estudo propriamente dito. Mas notava-se a diferença, tanto nós como as educadoras, notávamos atenção dos meninos, a questão da empatia, o preocuparem-se com o outro, o saber expressar as emoções porque inicialmente havia uma atividade que eu acho muito gira que onde junto a parte da fotografia, porque é uma parte que eu gosto, que era eu mostrar-lhes emoções e eles tinham que fazer, portanto, tinham que reproduzir essa emoção e nós fotografávamos para depois eles verem. Tivemos até isso em sala para os pais poderem ver e tudo e a maior parte dos meninos, não sabe expressar as emoções! Ou não sabia, no início dessa formação! Então, depois nós desenvolvemos várias atividades e no fim eles já conseguiam expressar, tanto fisicamente como emocionalmente. Portanto, nós fazíamos roteiros, em que eles tinham que ser colocados numa situação mais agressiva, mais passiva,... portanto, íamos variando as coisas e notou-se muita diferença deles no fim do ano. Portanto que eles às vezes, muitas das coisas que eles faziam, já demonstravam que “estou triste”, “estou envergonhado”.

“Portanto, coisas mesmo a nível de palavras que eles não usavam e começaram a usar no instante. E fiz... Comecei também a fazer com as crianças do quatro e cinco anos, também a imitar, portanto, o ideal seria começar com crianças cada vez mais pequeninas para eles se habituarem. E depois não há materiais,

| | |
|---|---|
| | <p>não é? Pronto, já debes ter percebido essa parte. Não há materiais, quando nós queremos uma coisa ou construímos ou então não há (risos). Então construí-a e foi aí que comprei aquelas revistas de educação, andei a pesquisar na internet, construir dados com as emoções e depois os pequeninos rodavam o dado e a emoção que saía, eles tinham que reproduzir. Pronto, coisas mais básicas, mas... parecem mais básicas mas para aquelas idades é o suficiente e os ajuda bastante.”</p> |
| <p>4.4. Documentos do Ministério da Educação</p> | <p>Professora:</p> <p>“Para mim corresponde a um modismo, os nossos iluminados tinham que produzir um documento novo que corresponde a um governo novo e, portanto, é apenas um documento novo e agora quando houver, daqui a uns tempos haverá uma mudança de governo irão produzir um outro documento para mostrarem trabalho político e são reformas oscilantes e a educação continua a ser um palco de experimentação de coisinhas novas e andamos ao sabor de experimentações novas e não sei sinceramente. Acho que nunca há tempo para avaliar isso para produzir efeitos se valeu ou não valeu a pena e exemplo disto eu digo o que se está a fazer, que é uma pouca-vergonha, o que se está a fazer, no programa de matemática é uma autêntica vergonha! Andam sempre a mexer no programa de matemática e isto é uma autêntica vergonha o que fazem no ensino! Só pequenas experimentações laboratoriais de programazinhos novos para mostrar apenas trabalho político! É o que eu acho, apenas isso! É o que fizeram das metas aprendizagens, já lhe chamaram, antigamente, eram os objetivos mínimos, depois foi... o quê que já lhe chamaram mais? Eu sei lá! Já lhe chamaram tanta coisa! Agora é aprendizagem, agora é perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, mais? Espera lá... já lhe chamaram de tantos nomes desde que eu entrei no ensino, desde mil novecentos e oitenta e seis, que eu nem sei! Agora já nem me lembro! Portanto, é só mais um nome! É um modismo! Ou seja, resume-se a isto: a escola é um palco de experiências laboratoriais de políticos iluminados! É isto! Não dão tempo para que as coisas sejam devidamente para que os impactos das mesmas medidas sejam avaliadas no terreno para que perceber até que ponto se refletem em efeitos positivos ou não! Daqui por uns tempos mudam outra vez! Vêm outros políticos e mudam isto tudo outra vez! É uma coisa impressionante! É uma coisa impressionante! É uma vergonha!”</p> <p>Psicóloga:</p> <p>“Não! (risos)”</p> <p>“Não mesmo! Porque não! Para já isso nem é focado em parte nenhuma do programa e depois temos programas extensos, temos coisas sem lógica nenhuma. Eu acho que quem faz os programas no Ministério de Educação, pronto, não sei, não sei quem são, mas de certeza que não há psicólogos lá a trabalhar e não é</p> |

adequado para qualquer idade. Porque há matéria que as crianças têm que faz parte do Programa que, sei lá... em matemática que há coisas que envolvem um nível de abstração que a idade das crianças ainda não... eles não estão preparados cognitivamente para terem aquele nível de abstração. Por alguma razão, os jovens só começam a ter filosofia no 10.º ano! Não é? Porque é uma coisa de ideias é abstrato, não é uma coisa concreta e a matemática que é uma coisa tão concreta, nós, às vezes, temos que nos abstrair um bocado para chegar a certas para perceber o que vamos fazer. E o programa não está adequado e depois a outra questão é as nossas escolas são exatamente iguais ao que eram quando eu andei, quando os meus pais andaram e quando os meus avós andaram. Hoje em dia nós temos tanto acesso e as crianças têm acesso a tanta informação *online*, não é?”

“Tinha que ser assim uma mexida a sério no nosso sistema de educação! Mesmo! Tipo apagar tudo e começar tudo do zero!”

“(silêncio) Não! (risos) E isto não é ser pessimista, é ser realista! Acho que não (risos) Nós estamos muito... E de vez em quando temos umas ideias giras que funcionam noutro país qualquer e vamos buscar daí e trazemos e fazemos só que não está adaptado à nossa população! E, portanto, nós... pronto! Somos diferentes, não sei! Tínhamos que deixar pessoas competentes trabalhar para perceber o quê que funciona com as nossas crianças naquelas idades... com os professores!”

Anexo N

Transcrição da entrevista exploratória da psicóloga

Entrevistadora: Quero agradecer muito por estar aqui e participar nesta investigação, apesar de não nos conhecermos pessoalmente, aceitou e eu estou muito feliz, mesmo muito, por estar aqui. Esta investigação está relacionada com as aprendizagens e as emoções dos alunos, nomeadamente, 5.º e 6.º ano. A entrevista está constituída por três partes. A primeira iremos conversar acerca do ser percurso académico e profissional, de seguida para as emoções e depois para as competências emocionais. Para já, tem alguma pergunta?

Entrevistada: Não. Se eu me perder um bocadinho, chame-me de volta ao sítio (risos)

Entrevistadora: (Risos) Combinado! Começo por sugerir que nos fale do seu percurso académico e profissional.

Entrevistada: Só ligado à psicologia?

Entrevistadora: É como quiser!

Entrevistada: Porque eu fiz uma paragem, não fui diretamente para a universidade, quando era suposto ir, fui só mais tarde. Tive um outro curso primeiro que eu fiz de três anos de fotografia que eu gosto muito e só depois é que ingressei em psicologia no ISPA, em Lisboa. Só que, entretanto, casei e depois terminei o curso cá em Leiria no ISLA e pronto, fiz e deram-me equivalência às disciplinas e aos anos que eu fiz e terminei cá. Foi onde conheci o Dr. Paulo Costa e a Susana. A Susana e eu fomos colegas de curso e o Dr. Paulo Costa foi o nosso professor numa cadeira de psicologia e desenvolvimento e ele escolheu-nos para estagiar com ele no hospital de Leiria, tivemos lá durante 9 meses e era suposto serem só 300 horas, mas nós aproveitámos o máximo porque podemos e foi o melhor para nós. E tivemos lá esses 9 meses e pronto, foi onde começou este projeto desse livro do *Juntos no Desafio* onde contactámos muito com pais e dificuldades e com as piores dificuldades porque normalmente quem vai no hospital, normalmente, são aquelas pessoas com menos possibilidades financeiras, com crianças que já têm mais problemas associados, também com problemas também a nível familiar,... portanto, ali são mesmo as questões mais complicadas e então deu-nos assim uma fibrazinha para depois aguentar o mundo cá fora de outra forma. Após o curso de psicologia, fiz uma pós-graduação em terapias cognitivas e comportamentais para crianças e adolescentes que é aquele meu público-alvo, crianças e adolescentes. Lido muito com adultos, mas na questão de pais, questões parentais, como poderão ou não resolver certas situações. Portanto, mais nessa base. Depois disso, de facto, ultimamente não, com isto tudo, fiz umas formações *online* mas não gosto. Mas fiz muitas formações baseadas na epilepsia, na PHDA,... muito direcionada para essa parte de organizar as dificuldades de aprendizagem, muito direcionada para essas questões. As que fiz online foi maus-tratos de crianças e jovens, foi até pela Ordem dos Psicólogos, mas achei muito básica. Não, aquilo não dá para trabalhar com nada.

Entrevistadora: Já há quanto tempo é que psicóloga?

Entrevistada: Treze anos, sempre a trabalhar! Comecei a trabalhar a uma semana depois de ter concluído o curso e até hoje não parei.

Entrevistadora: Já percebemos que tem uma ligação com as emoções e tem alguma ligação com a área da educação?

Entrevistada: A área de educação de educação em que sentido?

Entrevistadora: Se já trabalhou em alguma escola, num projeto.

Entrevistada: Ah! Sim, sim! Eu tive, portanto, durante dez anos, nestes treze, estive a trabalhar. Assim que terminei o curso, passado um mês e pouco, comecei logo a trabalhar num centro social, na Autoguia, em Ourém. Eramos um grupo de 3 psicólogas, entre elas a Susana que, também faz parte do livro, onde uma ficou com a área do... pronto, aquilo tinha as valências crianças dos dois anos até aos dez e depois também tinha a parte dos idosos,

centro de dia. E então ficámos mais ou menos divididas. Eu fiquei mais direcionada para as crianças. E aí nessa... portanto, eu fiquei aí dez anos e nós acabámos por indo saindo e eu permaneci os dez anos e direcionei-me muito e desenvolvi aí um projeto mesmo sobre as emoções. Portanto, não é nada estruturado, mas foi uma coisa baseada em documentação que eu li e coisas que eu fui recolhendo. E desenvolvi um projeto em sessões direcionada para crianças. Portanto, fiz uma divisão 1.º e 2.º ano e depois 3.º e 4.º como se fosse dois projetos diferentes em que desenvolvia as mesmas emoções, mas com atividades diferentes consoante a idade das crianças. Portanto, aí fiquei mais... trabalhava também em conjunto com as educadoras. Portanto, aí fiquei muito direcionada para essa parte porque acho que é uma parte onde há muitas falhas e devia de ser trabalhada desde o berço (risos).

Entrevistadora: Quais é que foram os resultados?

Entrevistada: Pronto, aquilo não foi um estudo propriamente dito. Mas notava-se a diferença, tanto nós como as educadoras, notávamos atenção dos meninos, a questão da empatia, o preocuparem-se com o outro, o saber expressar as emoções porque inicialmente havia uma atividade que eu acho muito gira que onde junto a parte da fotografia, porque é uma parte que eu gosto, que era eu mostrar-lhes emoções e eles tinham que fazer, portanto, tinham que reproduzir essa emoção e nós fotografávamos para depois eles verem. Tivemos até isso em sala para os pais poderem ver e tudo e a maior parte dos meninos, não sabe expressar as emoções! Ou não sabia, no início dessa formação! Então, depois nós desenvolvemos várias atividades e no fim eles já conseguiam expressar, tanto fisicamente como emocionalmente. Portanto, nós fazíamos roteiros, em que eles tinham que ser colocados numa situação mais agressiva, mais passiva,... portanto, íamos variando as coisas e notou-se muita diferença deles no fim do ano. Portanto que eles às vezes, muitas das coisas que eles faziam, já demonstravam que “estou triste”, “estou envergonhado”. Portanto, coisas mesmo a nível de palavras que eles não usavam e começaram a usar no instante. E fiz... Comecei também a fazer com as crianças do quatro e cinco anos, também a imitar, portanto, o ideal seria começar com crianças cada vez mais pequeninas para eles se habituarem. E depois não há materiais, não é? Pronto, já debes ter percebido essa parte. Não há materiais, quando nós queremos uma coisa ou construímos ou então não há (risos). Então construí-a e foi aí que comprei aquelas revistas de educação, andei a pesquisar na internet, construir dados com as emoções e depois os pequeninos rodavam o dado e a emoção que saia, eles tinham que reproduzir. Pronto, coisas mais básicas, mas... parecem mais básicas mas para aquelas idades é o suficiente e os ajuda bastante.

Entrevistadora: Até para nós, não é? (risos) Eu fui a um congresso em Coimbra, das emoções, nós tínhamos uma roleta e tínhamos que expressar cada emoção e foi muito complicado, até mesmo para os adultos, é complicado.

Entrevistada: É. Porque nós somos de gerações diferentes, mas a minha geração é que “não chores”, portanto, nós reprimimos tudo o que são emoções, não é? Nós somos ensinados a isso! Os meninos não choram porque não choram porque és mariquinhas, não chores, pronto, havia muito essa ideia. Agora ainda há, já que estamos a tentar mudar um pouco isso mas ainda há muito daquela não se expressar as emoções porque é feio, porque os outros não podem ver, porque choro quando estiver sozinha... bate nas portas (risos) Pronto, depois há o extremo que as crianças não sabem atuar as emoções e que reagem de forma muito agressiva, portanto, isto também serve para ajudar a não controlar mas a gerir as emoções porque não é controlar a emoção. Nós tentamos controlar uma coisa, ela fica ali, e depois há uma altura que ela rebenta, seja boa ou má. Então é gerir a emoção de forma a ser o mais saudável para nós e para quem está à nossa volta, não é? Se é uma coisa agressiva nós damos pontapés aos amigos, aos colegas e não é saudável para ninguém.

Entrevistadora: Se tivesse de completar “As emoções são...” o que diria?

Entrevistada: Se tivesse de completar? Não percebi.

Entrevistadora: A frase “As emoções são...” o que diria?

Entrevistada: (silêncio) Eu acho que são o mais importante que nós temos! Mesmo! Porque sem emoções somos o quê? Computadores? Uma máquina? As emoções fazem parte de tudo para nós, portanto, se nós vemos alguém que não sabe gerir as emoções, não sabe funcionar com o outro. Nós funcionamos em sociedade e precisamos de estar... precisamos de funcionar em grupo. Infelizmente, neste momento, cada vez mais estamos isolados, mas esperemos que isto não seja para sempre (risos).

Entrevistadora: Através da sua experiência profissional, quais são as emoções mais sentidas num contexto escolar e em sala de aula?

Entrevistada: É a frustração (risos) muita! Depois com essa vem a parte da agressividade, tristeza, ... Eu estou-me a focar muito na parte negativa porque nós temos muitas crianças com dificuldades de aprendizagem e às vezes não são com dificuldades com algum problema neurológico, por exemplo, mas podem ser dificuldades de não terem sido crianças estimuladas. Eu... assusta-me quando tenho pais que me dizem que não leem um livro ou que não deixam uma criança fazer um desenho porque ela não sabe desenhar, porque ainda não percebe o que os pais estão a ler e não pode ser isto! Tem de ser exatamente o contrário! Eles têm de ser logo desde o berço, para não dizer desde a fase do útero, que mesmo aí, música e histórias, fazem muito bem à criança nem que seja só para conhecer as vozes dos pais, portanto essa parte não é trabalhada e eles chegam à escola que há muitas diferenças entre as crianças. Não é que não tenham capacidade, mas como não foram estimuladas e depois ainda temos, infelizmente, ainda temos muitos professores que chamam “burros” aos meninos, que “tu não sabes fazer nada”, “tu não fazes nada de jeito” e este tipo de discurso, tanto dos professores como dos pais, deixa-os muito frustrados porque não conseguem... ficam tristes, revoltados com aqueles colegas porque aquele colega consegue sempre porque aquele é o menino bonito do professor e faz tudo bem feito. Portanto, depois há aí muitos sentimentos... e depois há o contrário que é aqueles meninos que são mais, meninos ou meninas, mais protegidos, entre aspas, pelos professores por alguma razão também acabam por sentir superiores aos outros e pronto e esse também tem a parte negativa que também não é bom, não é? Já que são muito bons e no fim chegam a uma altura que há uma frustraçãozinha e aquilo... eles não sabem lidar com essa parte. Portanto, essa parte de frustração, agressividade, tristeza, de não achar que não é capaz as autoestimas baixas, muito! Na escola primária, para não falar dos colegas.

Entrevistadora: E no 5.º e 6.º ano melhoram a esse nível?

Entrevistada: No 5.º e 6.º ano, não! Eu estou a ser negativa, eu não costumo ser assim (risos) Mas 5.º e 6.º ano há a parte de há a mudança, não é? Porque na escola primária, nós hoje em dia, as crianças não reprovam! Raramente a criança reprova e quando vai para o 5.º e 6.º ano passa de uma professora titular para não sei quantos professores e eles ficam completamente perdidos. Muitas das vezes as escolas são diferentes, não é? Normalmente até vão com a turma e é bom e é mau porque o grupo de turma porque o grupo de turma diz “ah! Ele não nunca sabe fazer nada!” Portanto, ele acaba por ir com um rótulo que não se consegue livrar que não é fácil e depois há meninos que “ok! Se eu não quero, se eu não sei fazer, eu não faço, acabou!”. Portanto, acabam por... eu acho que no 5.º e 6.º ano acabam por ser um continuar do que já havia na primária porque se eles são muito bons na primária, por exemplo, eu tenho uma menina de quadro de honra, na primária, que está agora no 5.º ano, que tem crises de ansiedade porque tem medo de não ir para o quadro de honra do colégio.

Entrevistadora: Mas é ela que cria esses próprios objetivos ou são os pais?

Entrevistada: Normalmente até são eles que criam! Porque eu até tenho pais que até dizem: “eu até digo para ela não estudar, eu até já digo que não interessa se a nota for pior”. Só que eles estão num patamar tão alto e os professores evidenciam tanto isso que eles ficam tristes

quando têm um oitenta ou um setenta. Choram e parece que tiveram uma negativa! E isto acaba por ser prejudicante tanto para os colegas ao lado que tiveram um cinquenta e estão felizes da vida! E esses são mais felizes, são mais felizes! Os que têm cinquenta e sessenta são bem mais felizes! Mas cria um problema e nota-se muito mais nas meninas, tenho mais queixas nesse caso das meninas, que ficam com uma ansiedade muito grande de não conseguir cumprir com aqueles objetivos! Que é estar sempre entre os melhores! Tem de ser melhor em tudo, tem de ser melhor na escola, tem de ser melhor na dança, tem de ser melhor no inglês, tem de ser melhor em tudo! Incrível!

Entrevistadora: O facto de ser menina, qual é o fator que pode estar relacionado com o sexo?

Entrevistada: Eu não sei se tem... Eu, no meu caso, os que veem parar mais no caso da ansiedade é muito mais em meninas do que em meninos. Também acontece em meninos, mas muito mais em meninas! Não sei se é uma exigência da sociedade, que nós incutimos porque há aquela ideia de que as mulheres para conseguirem alguma coisa têm de ser melhor que os homens! Para ficar no mesmo patamar! Não sei se inconscientemente nós transmitimos isso aos filhos, se chama mais atenção da menina... A menina tem de se comportar melhor porque o menino pode... Eu espero que isto não seja ainda incutido hoje em dia e não tenho forma de comparação porque eu tenho três filhas e são mesmo três filhas, mulheres, portanto não tenho forma de comparar com se eu tivesse um rapaz educaria da mesma maneira ou não. Eu acho que sim, mas na prática não sei se o faria ou não. Quero acreditar que sim (risos). Nós incutimos aquela que tens de fazer. Eu costumo dizer é, nos meninos em consulta, é que: tens de fazer o melhor que conseguirem! Portanto, têm que se esforçar! E esse esforço pode ser um cinquenta ou pode ser um oitenta ou um noventa! Mas tem de haver um esforço! Porque uma boa nota sem esforço, para mim não... Portanto, isto, vou fugir um bocadinho, isto tudo relacionado com o sexo não sei se... Quer dizer, há estudos que comprovam que as mulheres são mais ansiosas que os homens, agora o porquê, poderá ser mesmo dessa ideia de que temos que fazer as coisas... que a responsabilidade é muito nossa... temos de fazer isto, temos que, temos que, temos que! Há muito essa responsabilidade das mulheres! Eu espero que as gerações mais novas já não sejam assim, mas há muito a ideia de que a mulher que trabalha fora, mas a responsabilidade, as coisas da casa ainda são da mulher. Portanto, o homem ajuda! E não devia de ser isso! O homem partilha! Pronto, poderá ser tudo isto que inconscientemente vamos passando que cria uma pressão maior nas raparigas e não tão grande nos rapazes ou nem todos os rapazes. Pronto, é como eu digo, também há rapazes ansiosos. Mas pronto! Em larga escala, pelo menos, o que chegam a mim a consulta, são as meninas! E com diferentes idades!

Entrevistadora: É curioso!

Entrevistada: É!

Entrevistadora: Falou-me que as crianças do 1.º Ciclo não conhecem as suas próprias emoções e viu isso através do projeto que realizou. Acha que no 2.º Ciclo eles conhecem as duas próprias emoções?

Entrevistada: Eu acho que isto tem de ser um trabalho que devia de ser feito... que devia de começar a ser feito na pré, sinceramente! Quatro, cinco anos ou até mais pequeninos com brincadeiras, mas pronto! Uma coisa mais estruturada com quatro, cinco anos porque se eles no 1.º Ciclo não sabem quando vão para o 2.º Ciclo e depois já começa haver a questão de namoros porque há sempre uns mais precoces do que outros e depois confundem muito as coisas e vivem e sofrem muito... pronto, também é uma idade que sofre muito de tudo, com tudo! Não é? Tudo faz sofrer muito! Ali as emoções estão ali... só que eles depois não sabem gerir isso ainda. Portanto, não é por ficarem mais velhos que vão saber gerir. É assim, quanto mais velhos vamos ficando, muitos até aprendem com os erros, não é? E com as experiências passadas... Mas se houvesse uma aprendizagem das emoções mais cedo, iria facilitar muita

coisa quando as crianças começam a crescer, a desenvolver as emoções a outros níveis que seria muito mais fácil de gerir essa parte toda.

Entrevistadora: E como é que eles lidam?

Entrevistada: Pois... Ou não lidam e depois temos meninos com autoestima muito baixa ou as questões do *bullying*, as questões do... aí estava-me a lembrar de outra coisa e agora passou-me. Portanto, *bullying*, a parte da agressividade porque há quem responda que não sabe gerir aquilo e a forma de responder é uma forma agressiva. Quando não há uma atenção por parte da escola, dos educadores, dos pais, fica muito difícil de eles conseguirem. E depois temos jovens e assustadoramente, cada vez mais, estou a falar de jovens de quinze e dezasseis anos que cometem suicídio (silêncio). Portanto, claro que há muitas questões e muitos problemas que podem levar a isso, não é? Mas inicialmente é uma questão emocional. Portanto, muita coisa está ali que não está resolvida porque eles não conseguem gerir e chega a uma altura que... transborda!

Entrevistadora: Quando um aluno apresenta emoções como a raiva, o medo e o nojo, para além das classificações dos testes, no qual já mencionou, considera que esteja relacionado com que outros fatores?

Entrevistada: (silêncio) Olhe pode ter haver com... sei lá... Com a forma como... Agora estou-me a lembrar de várias situações de... sei lá. Eu tenho meninos com raiva que pode ser uma questão familiar. O aparecimento de irmãos mais novos, que vieram tirar o lugar que ele tinha, não é? Tirar, na cabeça dele! Porque há muitos pais que têm atenção de dar o mesmo tipo de atenção mas pronto, na cabeça deles ele era o rei ou a rainha lá de casa, não é? E veio ali alguém tirar... e aí há muita raiva nessa altura! Como eles não sabem gerir, não sabem dividir atenção e não percebem que os pais agora têm que dividir atenção com o irmão ou com a irmã que chegou e isso cria uma sensação de raiva, de impotência e depois coisas agressivas e complicadas depois de eles gerirem. A questão do nojo... falou-me da raiva, do nojo e de?

Entrevistadora: E no medo.

Entrevistada: Pois, o medo eu... O nojo eu vou deixar aqui para o fim porque estou a tentar pensar no que será nojo. Só penso em comidas e em coisas do género (risos). Nojo! Tudo o que é comida, estranha para eles, é tudo um nojo. Ah! Mas depois há uma idade que o nojo é ver os mais velhos com namorados, não é? “Eee, deu um beijinho? Que nojo!” Mas pronto, há muito essa questão de quando são mais pequeninos. Mas a parte do medo, por exemplo, nesta situação, de pandemia, eles têm muito medo que aconteça alguma coisa. É normal em certas idades haver medos, o medo do escuro, o medo de perder alguém próximo, é normal! Há medos que são normais consoante a idade, mas depois há medos que se tornam patológicos. Desde o momento em que o medo... O que costumo dizer aos meninos é que “todos os sentimentos são importantes desde que não nos prejudiquem, que não deixemos de fazer a vida normal devido ao medo”, não é? Não podemos de deixar de ir à rua por ter medo pelo vírus, neste caso! Portanto, eles têm de perceber que o medo não nos pode prender de alguma forma e... mas nota-se neste momento o medo deles. E depois quando uma criança tem tendência a ser mais ansiosa e para ter mais medos, quando há coisinhas exteriores, que ajudam alimentar esse medo, é muito complicado! Por exemplo, uma criança que tenha tendências para... Pronto não é que tenha uma perturbação obsessiva compulsiva mas que tenha mais tendência para ter medo de micróbios e que lave muitas vezes as mãos. Agora com esta situação ficam com comportamentos desconfortáveis, não é? Porque eles chegam a uma altura que daqui a pouco não têm pele nas mãos de tanto lavar e de tanto desinfetarem e tanto medo de agarrar. Portanto, fica mais complicado! Mas pronto, como tudo tem de ser gerido e em algumas situações tem de haver ajuda de um profissional competente e infelizmente, cada vez mais, temos pessoas que têm filhos e que recorrem a

pedopsiquiatra, o que eu acho bem, não é? Mas temos crianças pequenas medicadas com ansiolíticos. Coisas que eu acho que não deveria de ser a primeira escolha.

Entrevistadora: Como é que se dá volta a isso?

Entrevistada: Da minha parte, quando me chegam à consulta com queixas desse género dos pais que dizem que têm consulta marcada ou até têm dúvida porque também há pais que foram primeiro ao médico de família e que o médico de família que recomendou o pedopsiquiatra e que depois eles ficam medicados. Tenho pais que chegam à consulta e que me dizem que não sabem se devem medicar ou não, pronto! Eu não posso passar ou não medicação, portanto, não posso dizer nem que sim nem que não mas gosto de mostrar aos pais que o ideal era a criança conseguir gerir o comportamento dela para conseguir ter uma vida normal sem a medicação, não é? Com a medicação está sempre condicionada e se tira a medicação o problema está lá na mesma. E os pais normalmente percebem isso! E tentamos gerir e aqui até tenho uma boa relação com alguns pedopsiquiatras que trabalham aqui na zona e que normalmente são os mesmos que os meninos vão, não é? E portanto, acaba por ser um meio pequeno e conseguimos conciliar as coisas, ou seja, passar só uma medicação para eles tomarem em S.O.S. E assim nós conseguimos gerir, ou seja, eu vou trabalhar com eles a parte comportamental e em casos extremos eles sabem que têm a medicação. E só o facto de saberem que têm a medicação e os pais também, dá-lhes uma segurança se a coisa for a um extremo ele sabe que tem ali uma coisa que lhe vai ajudar acalmar, pronto. E dá-lhe aí um suporte que, por vezes, a maior parte deste tipo de comportamento tem haver com a nossa cabeça, não é? Com a forma como lidamos com as situações. E nós temos tendência se nós tivermos enervados, empolgamos a coisa de tal forma que, em vez de nos ajudar, estamos a piorar, não é? E pronto. E saber que há ali um suporte, mesmo ali, ajuda por momentos... dá-nos ali um alíviozinho e se calhar conseguimos gerir as coisas de outra forma e acalmar mais facilmente sem ter mesmo de decorrer ao comprimido. Mas ajuda!

Entrevistadora: Como é que acha que os alunos lidam diariamente com as suas próprias emoções em diversas situações do meio envolvente, nomeadamente, da sala de aula já falamos um bocadinho, no recreio, no facto do trabalhar em grupo e num contexto familiar?

Entrevistada: (silêncio) Pois... Eu acho que eles não gerem as emoções. Eles cada vez mais estão mais fechados e agora temos agravante de eles passarem o dia em frente a ecrãs de computadores e telemóveis e o que seja, portanto, eles isolam-se de tal forma que muitas vezes não lidam com as emoções. Se o pai ou a mãe ralham são capazes... pronto, eu estou a pensar em idades não tão pequeninos, mas mais, sei lá, doze anos, treze. Mais essas idades assim. Quando batem com a porta fecham-se no quarto, portanto, eles não lidam propriamente com a emoção. Escondem-se muito. A questão dos trabalhos em grupo... o trabalho em grupo em si é encontros para dividir trabalho e cada um faz em casa. Normalmente funciona assim e agora então funciona mesmo assim, mas pronto. Mas antes deste problema assim funcionava. Eles acabam... eles não sabem trabalhar me grupo, tão simples como isso, não sabem! E não querem e não estão dispostos... cada vez mais há muito... são muito individualistas e pronto! E esperemos que depois disto passar as coisas comecem a melhorar, mas...

Entrevistadora: O quê que acha?

Entrevistada: Eu acho que houver... quer dizer, há uma grande vontade da parte deles de se juntarem aos amigos. Só que, eu lembro-me ainda uns tempos de isto acontecer, eu até tirei uma fotografia, desfoquei as caras, onde tirei uma fotografia de uma família onde chegou a um restaurante onde eu estava e todos eles, e eles eram uns sete ou oito, pronto, primos e não sei o quê, assim um grupo, e todos eles, independentemente da idade, sentaram-se à mesa e cada um agarrou num telemóvel, num tablet. E, portanto, supostamente estavam num convívio familiar, onde estava cada um agarrado ao telemóvel. E eu tirei o meu telemóvel dentro da mala (risos) e tive que registar aquele momento para servir de exemplo

em algumas consultas. Portanto, eu tenho aquela fotografia com as caras desfocadas e, de vez em quando, eu mostro aquelas fotografias aos pais e... porque as famílias hoje em dia estão juntas, fisicamente estão juntas, mas depois está cada um no seu mundo! E isto tanto faz ser crianças como ser adultos, não é fácil! Portanto nós tivemos, não sei, há três anos ou quatro, não me lembro e houve aí um vendaval e aqui nesta zona de leiria ficou sem luz para aí uma semana e foi a melhor altura para se fazer jogos em família, para se... para se conversar coisas que não se fazia... que normalmente, a maior parte das famílias, não faz! Mesmo!

Entrevistadora: Como é que é possível, não é? Com tudo aquilo que nós temos, com o conhecimento que temos...

Entrevistada: Sim, sim, sim! Pois, também não sei como é que é possível! Mas... (risos)

Entrevistadora: E como é que eles lidam, isto numa outra perspetiva, como é que eles lidam e gerem as emoções dos colegas, dos professores ou dos familiares? Ou seja, do outro.

Entrevistada: (silêncio)

Entrevistadora: Através da observação, é mais fácil para eles entender o que está a acontecer, entender o outro?

Entrevistada: Alguns até têm... há uma coisa que eu ensino que é a empatia. E há alguns que até têm a parte teórica, portanto, eles percebem o que é a empatia e percebem o que o outro está a sentir. Mas “ok, é ele que está a sentir e não sou eu”. Portanto, depois não fazem o resto que é “ok, eu sei o que estás a sentir e estás a precisar de um abraço ou de uma atenção”, mas depois não fazem essa parte. Portanto, alguns meninos até reconhecem que o outro precisa de ajuda, mas depois não têm essa capacidade de chegar lá e ajudar. Eu estou a falar de casos... claro que há casos felizmente... claro que estou a falar daqueles casos mais problemáticos que, felizmente, não é assim! Nós temos meninos, sei lá, algumas avaliações que eu faço, a meninos pequeninos, em que algumas perguntas é “o quê que fazes se os vês um amigo teu a chorar?” e é logo “vou dar maminhos, vou dar um abraço,...” pronto, há essa atenção, felizmente, não é? Eu estou só a falar daqueles casos mais problemáticos. Mas normalmente, eles até reconhecem e até podem nem dar o passo de ajudar até por medo da reação do outro porque também há pessoas, crianças, que não querem que os vejam tristes, que não os vejam a chorar. Pronto, depois já é outro problema e eles por aprendizagem por visto que aquele menino quando alguém o ajuda, que até fica agressivo, eles depois evitam isso. Portanto, eles são empáticos, percebem o problema do outro e vou acreditar que, na maior parte das vezes, tentam ajudar. Ao gerir isso, tentam ajudar.

Entrevistadora: Na sua visão, de que forma é que as competências emocionais refletem na aprendizagem dos alunos?

Entrevistada: Ah, muito! Muito! E é tão simples como isso quanto isso, há uma prova que nós avaliamos que avaliamos a parte cognitiva que é DISC, que avalia a parte verbal, a parte de realização, ou seja, é uma prova aferida para a população portuguesa onde os testes não têm nenhuma pergunta que tenha haver com a parte emocional, portanto, é mesmo uma coisa a nível cognitivo e se a criança não estiver bem emocionalmente, os resultados são muito baixos! Porquê? Porque não está minimamente preocupada com a parte das aprendizagens! E nós notamos isso porque se a criança tiver valores baixos, mas na sua prática escolar e isso tudo, nós vamos notar. Portanto, há quem tenha valores baixos e têm um défice cognitivo, pronto! Mas isso nota-se na criança. Agora, quando nós sabemos que a criança até anda mais triste, ou que passou... sei lá! Há o processo do divórcio complicado, há um processo de... um problema qualquer familiar, a perda de alguém querido... Portanto, nós aí notamos que... a diferença que há numa avaliação dessa, portanto, nós até sugerimos que essa avaliação seja novamente passado, normalmente, é um ano porque não convém ter medos do que esse

tempo de intervalo porque nota-se que aqueles resultados não são... apesar de avaliar só a parte cognitiva, mas a parte emocional mexe muito com tudo o resto. E no dia à dia, se nós andarmos bem emocionalmente, nós conseguimos fazer muita coisa! Se andarmos tristes, não nos apetece fazer nada, não é?

Entrevistadora: Até fica tudo escuro... aqui estamos a falar da qualidade de vida dos alunos e das pessoas. E estas competências emocionais de que forma também vão refletir a outros níveis? Nomeadamente, familiares, sociais,...

Entrevistada: Eu acho que a base de tudo é as emoções! Se nós estivermos bem emocionalmente, temos capacidade para estar com o outro, para ajudar, para estudar, para trabalhar, para fazer tudo o que é suposto fazer! Portanto, se essa parte emocional não estiver bem, não estiver resolvida, nada à volta funciona! Não é estar a resumir tanto mas acho que emocionalmente temos que estar resolvidos.

Entrevistadora: Quais é que são as estratégias ou as metodologias que acha que a escola proporciona aos alunos para o desenvolvimento das competências emocionais?

Entrevistada: Para já era ter psicólogos a trabalhar nas escolas! Não é um psicólogo para um agrupamento que, coitado, não consegue fazer nada! Era mesmo... Portanto, o trabalho que eu fiz naquele Centro Social, era puder fazer isso em todas as escolas, ou seja, termos grupos de meninos, não uma turma de vinte e tal alunos de cada vez e algumas, no máximo dez crianças e pudermos trabalhar isto desde pequeninos. Porque se nós trabalharmos isto a nível a pré-escolar ou primária, ao trabalhar isto nestas idades, depois já não é necessário estarmos sempre a batalhar no mesmo. Portanto, nós não teríamos de fazer isto sempre este trabalho até ao 12.º ano! Não é? Depois poderíamos, havendo psicólogos disponíveis, poderíamos trabalhar uma ou outra problemática desta criança ou daquela ou de um adolescente. Agora, havendo esta base no pré-escolar e na primária acredito que era melhor para todos! E já houve algumas escolas que tiveram e, até aqui uma na zona, que tiveram um projeto mesmo chamado de emoções. Portanto, mesmo os meninos diziam “ah, hoje tivemos a falar de emoções!”, diziam isso quando iam à consulta! Só que é uma coisa muito básica! Portanto, é explicar o que são as emoções, aquelas emoções básicas, as principais e depois não passa muito disso! Portanto, eu acho que até ajuda, mas não é o suficiente! Devia de ser um trabalho mais estruturado e ao longo, pelo menos, ao longo de um ou dois anos letivos. Portanto, acompanhar o mesmo grupo, durante um ou dois anos letivos! Portanto, era uma mais-valia para o futuro! Não era um gasto, era um investimento! Tanto nas crianças... pronto!

Entrevistadora: Para chegar a todos! Lembro-me, quando andava na escola, quem tinha apoio de um psicólogo era quem queria ou quem necessitava de ir.

Entrevistada: Pois! E mesmo o apoio... Por exemplo, o apoio nas escolas... porque é a tal coisa, há um psicólogo e tem sempre muitos meninos. E eles não conseguem! Eu acabo por ter meninos em consulta que têm um psicólogo na escola! E eles dizem “ah, eu vou lá” e depois é assim o psicólogo para conseguir poupar um bocadinho, poupar ou aproveitar mais, para estar com mais meninos tem dois ou três meninos ao mesmo tempo! E mesmo que tenha dois ou três meninos com dislexia, todos eles são diferentes! Eu quando... Por exemplo, se tenho um dia com consultas com meninos com dislexia, eu tenho que preparar materiais diferentes para cada um deles! Eu não posso levar exatamente as mesmas coisas para todos porque todos eles têm, apesar do nome do problema ser o mesmo, que é dislexia, depois todos eles precisam de trabalhar coisas diferentes! E... e pronto! Eu consigo fazer isso porque tenho menos meninos do que um psicólogo de um agrupamento, não é? Um psicólogo não consegue, não consegue! Não é desvalorizar o trabalho mas eles não conseguem mesmo! Porque eles devem ser ótimos profissionais mas ali não conseguem mostrar o que valem, pronto! Tão simples como isso!

Entrevistadora: De acordo com o programa do Ministério da Educação, considera que o ensino está adaptado para desenvolver as emoções dos alunos?

Entrevistada: Não! (risos)

Entrevistadora: De que forma?

Entrevistada: Não mesmo! Porque não! Para já isso nem é focado em parte nenhuma do programa e depois temos programas extensos, temos coisas sem lógica nenhuma. Eu acho que quem faz os programas no Ministério de Educação, pronto, não sei, não sei quem são, mas de certeza que não há psicólogos lá a trabalhar e não é adequado para qualquer idade. Porque há matéria que as crianças têm que faz parte do Programa que, sei lá... em matemática que há coisas que envolvem um nível de abstração que a idade das crianças ainda não... eles não estão preparados cognitivamente para terem aquele nível de abstração. Por alguma razão, os jovens só começam a ter filosofia no 10.º ano! Não é? Porque é uma coisa de ideias é abstrato, não é uma coisa concreta e a matemática que é uma coisa tão concreta, nós, às vezes, temos que nos abstrair um bocado para chegar a certas para perceber o que vamos fazer. E o programa não está adequado e depois a outra questão é as nossas escolas são exatamente iguais ao que eram quando eu andei, quando os meus pais andaram e quando os meus avós andaram. Hoje em dia nós temos tanto acesso e as crianças têm acesso a tanta informação *online*, não é? Que depois de serem colocados numa sala de aula, não sei quantas horas e em que têm de estar parados ouvir um professor a falar ou verem coisas a serem projetadas no ecrã, isso é horrível! Portanto, nós devíamos de ter uma escola muito mais prática! Portanto, em vez dos meninos fazerem continhas, estarem a fazer jogos onde eles cheguem à mesma conclusão e era mais fácil aprendizagem do que estarem a olhar para um quadro. Depois também tem haver com um nível de capacidade deles de atenção, não é? Há meninos que ao fim de dez minutos já estão a... E agora eu tenho assistido a... A minha filha mais nova tem oito anos, está no 3.º ano e então eu assisto, eu ouço as aulas dela *online* (risos) coitada da professora (risos) Aquilo é “Oh professora, nem que o quê...” Portanto, eles fazem tantas questões, a professora metade do tempo está a dizer “desliguem os microfones!” e às vezes é ela que desliga todos porque eles não conseguem manter o... portanto, um grupo de vinte meninos, há metade que não consegue manter atenção! E depois dessa metade há outros tantos que têm dificuldades de aprendizagem! Portanto, os nossos professores são uns heróis! Mesmo! Pronto! Eles não conseguem fazer muito mais mas pois, isto é mau porque as crianças acabam por ser prejudicadas. Portanto, isto acaba por ser tudo... Tinha que ser assim uma mexida a sério no nosso sistema de educação! Mesmo! Tipo apagar tudo e começar tudo do zero!

Entrevistadora: Acha que está para breve?

Entrevistada: (silêncio) Não! (risos) E isto não é ser pessimista, é ser realista! Acho que não (risos) Nós estamos muito... E de vez em quando temos umas ideias giras que funcionam noutro país qualquer e vamos buscar daí e trazemos e fazemos só que não está adaptado à nossa população! E, portanto, nós... pronto! Somos diferentes, não sei! Tínhamos que deixar pessoas competentes trabalhar para perceber o quê que funciona com as nossas crianças naquelas idades... com os professores! Nós temos uma população muito envelhecida de professores, eu não estou a dizer mal dos professores, não é? Mas a forma de eles ensinarem é muito diferente do que as crianças precisavam neste momento! E pronto, eles, coitados estão a fazer o melhor que podem e acredito, e agora, há professores de cinquenta e sessenta anos que têm de estar agora com *Zoom* e *ClasseRoom* e não sei o quê... coitados! Para eles... e pessoas que, muitos deles, nem gostam de telemóveis! Portanto, não é fácil essa parte! E... e coitados só o esforço já são merecedores de parabéns! Mas os meninos não... pronto, é muito complicado! Tinha que ser mesmo aí uma estrutura a sério! Uma alteração, mesmo!

Entrevistadora: E perante o ensino a distância, as emoções dos alunos mantiveram-se de igual forma como num ensino presencial?

Entrevistada: Eu tenho muitos meninos que ficam muito felizes com o ensino a distância porque eles fogem dos problemas, ou seja, eles na escola têm que gerir as coisas com os amigos. Ou seja, o ter ou não ter amigos, portanto... Nesta altura há muitos meninos muitos felizes com o ensino a distância porque não há aquele problema dos intervalos! Ou seja, no intervalo há muitos meninos que ficam isolados, não é? E na escola eles têm de tentar gerir isso e depois são gozados,... Portanto, há muita gente feliz, muitos meninos felizes, com esta parte porque estão em casa, estão bem, estão no sítio deles e não têm que gerir essa parte de não estar com amigos no intervalo! Porque ali estão sozinhos, no intervalo das aulas vão para o telemóvel e estão mais felizes agora! Portanto, infelizmente, há muitos meninos felizes com isto porque não os obriga de ter que gerir com essa parte das emoções! Que eles têm que gerir quando estão presencialmente! Espero que isto não seja durante muito mais tempo porque cada vez aumenta esta divisão que eles têm.

Entrevistadora: O individualismo.

Entrevistada: Sim, sim! E depois o não saber estar com o outro!

Entrevistadora: Considera que seja possível ajudar o aluno a compreender e a lidar com as emoções no ensino a distância?

Entrevistada: (silêncio) É assim, consegue-se, mas aqui terá que ser um trabalho de um psicólogo porque o aluno e professor não é fácil! Porque é a tal coisa, o professor tem de gerir tanta coisa, não é? Num ensino a distância, o professor tem que estar com atenção a tanta coisa e depois isto são ecrãzinhos que aparecem é diferente do professor estar em sala de aula e olhar e perceber se aquela criança está ou não incomodada com alguma coisa, se está triste, agora no ecrã aparece não sei quantos quadradinhos e nem sempre a professora está a ver todos! Depende do tamanho de turma! Portanto, eu acho que não é fácil, não quero dizer impossível, mas acho muito difícil uma professora conseguir ajudar os alunos no ensino a distância! Além de ser difícil ela gerir a aula normalmente quanto mais ainda estar, conseguir estar atenta a isso porque não há aquela coisa que há em sala de aula, ou seja, do professor se chegar ao pé daquele aluno que está a ter mais dificuldade e de o ajudar individualmente, no ensino a distância não há isso! Ela vai fazendo perguntas aos meninos e pronto, quando um menino está a ser chamado ela está com atenção aquele menino, mas não é de todo a mesma coisa! Mesmo!

Entrevistadora: Quando a data de avaliação se aproxima, as emoções do aluno na fase da preparação, na realização e no conhecimento da classificação são as mesmas?

Entrevistada: Não! Há o... depende um bocadinho das crianças! Eu vou pensar nos meus clientes, ou seja, os meus clientes são aqueles ansiosos (risos) Pronto! Não são os ditos normais, não é? Mas uma criança que tenha algum tipo de problemas, há uma ansiedade acrescida antes da avaliação, durante avaliação poderá haver momentos de chamadas de brancas, de não se lembrarem de nada, há ataques de pânico, há ataques de ansiedade,... portanto, há situações complicadas durante avaliação e depois quando recebem a nota final é perceberem que o esforço todos que eles fizeram a estudar, nalguns casos, claro, o esforço todo que fizeram que não valeu a pena porque depois chegaram lá e não se lembraram de nada e tiveram negativa. Portanto, se eu estudo tanto e tiro negativa, portanto o melhor é não estudar! Eles depois entram nessa de... pronto! Mas... Claro que eu estou a dar o exemplo dos casos piores, não é? Porque há meninos que conseguem gerir ansiedade normal porque todos nós sentimos ansiedade nos momentos de avaliação e isso é normal. Normal e bom, não é? Porque nós temos que sentir... há aquela ansiedade que é a vontade de fazer algo bem-feito e, portanto, isso é normal, não é? O nervoso, o sermos postos à prova. Agora quando essa ansiedade faz com que nós não consigamos fazer o que era suposto, aí já é mau! E depois é o receber a nota! Claro que nós tivemos brancas durante um exame, durante um exame, durante um teste. Mas eu sei, mas nós até sabemos a página, até conseguimos ver o esquema, não conseguimos ver o que está lá escrito, não é? Acho que isso já aconteceu a

toda a gente. Se não aconteceu, vai acontecer um dia (risos) Mas... Mas depois conseguimos gerir isso e perceber “eu tive pior nota porque estava nervosa ou porque aconteceu isto ou aquilo ou não estudei o suficiente”, mas depois há meninos que não tem capacidade para isso, perceber que a má nota foi devido ao estudo não ter sido ou bem organizado porque também há crianças que tiram más notas que estudam muito mas não estudam da forma correta. Que também é uma coisa que eu trabalho em consulta. A forma de estudo difere muito de aluno para aluno. Há quem estude bem a fazer resumos, há quem estude bem a fazer esquemas, há... Pronto! Depende muito da forma de cada um e eles têm descobrir essa forma antes que seja tarde demais (risos) Mas normalmente eles conseguem, pronto, conseguem lidar quanto estão mais ou menos estruturados e depois há esses casos extremos mais complicados.

Entrevistadora: Considera que as classificações negativas têm influência no saber estudar do que nas emoções?

Entrevistada: Muitas vezes, portanto, pensando que são crianças que não têm qualquer tipo de problema a nível emocional que emocionalmente estão estáveis, a parte negativa pode... o ter negativa pode ter muito haver a forma como eles estudam porque as crianças vão para o 5.º ano sem saberem estudar, sem nunca terem organizado estudos e serem nunca terem feito resumos, sem nunca terem feito... há meninos que não sabem fazer uma composição... É assim, há meninos que não sabem ler corretamente quando vão para o 5.º ano que isso assusta-me muito! Mas pronto, eles sabem estudar porque a professora na primária diz “olha estudam da página tanto” ou então mandam os resumos para eles estudarem. Portanto, eles já têm ali a papinha (risos) toda feita! Quando vão para o 5.º ano, eles ficam completamente à toa e depois acham que se estuda de véspera, não é? Que é uma coisa que eu trabalho que é “não! Todos os dias têm de estudar!” Não, é na véspera e na véspera não têm tempo.

Entrevistadora: Como é que eles lidam com a classificação negativa?

Entrevistada: Depende! Há aqueles que ficam muito preocupados com isso, não é? E que dizem que, pronto, “não estudei, não sei estudar e não consigo!” Os mais negativos dizem “eu não sei fazer nada, eu não faço nada de jeito” que depois já têm a parte toda do que têm ouvido e depois há aqueles que são mais felizes, por vezes, porque desvalorizam “ah! Não quero saber! Eu também não quero ser... Eu nem quero ir para a universidade! Eu nem quero nem sei o quê.” Portanto, desvalorizam de tal maneira que, não quer dizer que não estejam tristes porque estão, mas desvalorizam as coisas. Não lhes dão atenção, até que deviam, ou então empurram para o outro “ah! Eu tive má nota porque a professora embirra comigo, aquela professora não gosta de mim por isso é que dá má nota! Porque eu perguntei nem sei o quê e ela disse ao outro e a mim não me disse.” Pronto, há várias formas de lidar com as coisas, a maior parte delas não é correta, o mais correto é perceber “ok, não tiveste aquela nota porquê? Porque estudei pouco...” teria de ser... tem de ser analisado! Quando tenho meninos em consulta, nos métodos de estudo, uma coisa que eu peço sempre é para eles levarem a... os testes para eles perceberem a onde é que erraram e se foi de não ter percebido, às vezes até a impulsividade na altura de responder, também há muito... tentar perceber ali um bocadinho a onde é que eles... o que falhou ali? Se foi uma falha deles porque normalmente não é por errar que se vai dar uma negativa no teste até porque as respostas têm de ser aquelas e não dá para fugir muito mas eles agarram-se, há alguns que se agarram um bocadinho a isso.

Entrevistadora: Considera que o tipo de professor pode também influenciar o aluno a gostar ou não daquela determinada disciplina?

Entrevistada: Ah! Isso eu tenho a certeza! Tenho a certeza e eu enquanto aluna gostava de uma ou outras disciplinas, até disciplinas que eu achava que não ia gostar tanto, mas tinha..., portanto, quando uma pessoa está a falar... quando temos um professor que está a falar de um assunto que gosta mesmo, ele transmite isso, mesmo que não seja aquela matéria que

nós gostamos mais mas ele transmite esse... esse calor da conversa e quem está a ouvir percebe isso. Agora, se temos um professor que desde o início da aula até ao fim está naquele tom assim, que fala sempre com o mesmo tom e que está... não dá vontade, a mim não dá vontade e então eles mais pequeninos ainda muito menos, não é? Portanto, eu acho que sim! Influência bastante a forma do professor influencia bastante aprendizagem.

Entrevistadora: Eu já não tenho mais questões (risos). Quer acrescentar mais alguma coisa?

Entrevistada: Eu acho que a parte emocional muito importante desde sempre! É muito importante os pais perceberem que... eu acredito que desde a barriga, desde que estão cá dentro que as crianças sentem o que se passa. Por isso, nós temos mães ansiosas que depois as crianças é muito ansiosa. Pronto, há muita coisinha que poderá não estar explicada que eu acho que sim... que tem importância! Nós conseguimos indo passando e ler às crianças mesmo aos bebés ler, deixá-los riscar folhas, claro, nenhum... não nasce Picassos, bem... Picassos alguns até nascem (risos) mas é preciso deixá-los desenvolver ler essa parte. Tudo isso é muito importante, não esconder às crianças e deixá-las que elas expressem! Eu acho que isso é muito importante. Depois não podemos dizer “não se chora ou não faça isso porque está aqui nem sei quem”. Portanto, ajudar as crianças a gerir essa parte das emoções que é muito importante! Para que depois não cheguem a adultos estranhos como nós vemos (risos).

Entrevistadora: Muito obrigada pela partilha! Gostei muito!

Entrevistada: Se precisar de alguma coisa depois é só dizer! Está bem?

Entrevistadora: Muito obrigada, a sério!

Anexo O

Análise de dados da entrevista exploratória da psicóloga

Entrevistadora: Quero agradecer muito por estar aqui e participar nesta investigação, apesar de não nos conhecermos pessoalmente, aceitou e eu estou muito feliz, mesmo muito, por estar aqui. Esta investigação está relacionada com as aprendizagens e as emoções dos alunos, nomeadamente, 5.º e 6.º ano. A entrevista está constituída por três partes. A primeira iremos conversar acerca do ser percurso académico e profissional, de seguida para as emoções e depois para as competências emocionais. Para já, tem alguma pergunta?

Entrevistada: Não. Se eu me perder um bocadinho, chame-me de volta ao sítio (risos)

Entrevistadora: (Risos) Combinado! Começo por sugerir que nos fale do seu percurso académico e profissional.

Entrevistada: Só ligado à psicologia?

Entrevistadora: É como quiser!

Entrevistada: Porque eu fiz uma paragem, não fui diretamente para a universidade, quando era suposto ir, fui só mais tarde. Tive um outro curso primeiro que eu fiz de três anos de fotografia que eu gosto muito e só depois é que ingressei em psicologia no ISPA, em Lisboa. Só que, entretanto, casei e depois terminei o curso cá em Leiria no ISLA e pronto, fiz e deram-me equivalência às disciplinas e aos anos que eu fiz e terminei cá. Foi onde conheci o Dr. Paulo Costa e a Susana. A Susana e eu fomos colegas de curso e o Dr. Paulo Costa foi o nosso professor numa cadeira de psicologia e desenvolvimento e ele escolheu-nos para estagiar com ele no hospital de Leira, tivemos lá durante 9 meses e era suposto serem só 300 horas, mas nós aproveitámos o máximo porque podemos e foi o melhor para nós. E tivemos lá esses 9 meses e pronto, foi onde começou este projeto desse livro do *Juntos no Desafio* onde contactámos muito com pais e dificuldades e com as piores dificuldades porque normalmente quem vai no hospital, normalmente, são aquelas pessoas com menos possibilidades financeiras, com crianças que já têm mais problemas associados, também com problemas também a nível familiar,... portanto, ali são mesmo as questões mais complicadas e então deu-nos assim uma fibrazinha para depois aguentar o mundo cá fora de outra forma. Após o curso de psicologia, fiz uma pós-graduação em terapias cognitivas e comportamentais para crianças e adolescentes que é aquele meu público-alvo, crianças e adolescentes. Lido muito com adultos, mas na questão de pais, questões parentais, como poderão ou não resolver certas situações. Portanto, mais nessa base. Depois disso, de facto, ultimamente não, com isto tudo, fiz umas formações *online* mas não gosto. Mas fiz muitas formações baseadas na epilepsia, na PHDA,... muito direcionada para essa parte de organizar as dificuldades de aprendizagem, muito direcionada para essas questões. As que fiz online foi maus-tratos de crianças e jovens, foi até pela Ordem dos Psicólogos, mas achei muito básica. Não, aquilo não dá para trabalhar com nada.

Entrevistadora: Já há quanto tempo é que psicóloga?

Entrevistada: Treze anos, sempre a trabalhar! Comecei a trabalhar a uma semana depois de ter concluído o curso e até hoje não parei.

Entrevistadora: Já percebemos que tem uma ligação com as emoções e tem alguma ligação com a área da educação?

Entrevistada: A área de educação de educação em que sentido?

Entrevistadora: Se já trabalhou em alguma escola, num projeto.

Entrevistada: Ah! Sim, sim! Eu tive, portanto, durante dez anos, nestes treze, estive a trabalhar. Assim que terminei o curso, passado um mês e pouco, comecei logo a trabalhar num centro social, na Autoguia, em Ourém. Eramos um grupo de 3 psicólogas, entre elas a Susana que, também faz parte do livro, onde uma ficou com a área do... pronto, aquilo tinha as valências crianças dos dois anos até aos dez e depois também tinha a parte dos idosos,

centro de dia. E então ficámos mais ou menos divididas. Eu fiquei mais direcionada para as crianças. E aí nessa... portanto, eu fiquei aí dez anos e nós acabámos por indo saindo e eu permaneci os dez anos e direcionei-me muito e desenvolvi aí um projeto mesmo sobre as emoções. Portanto, não é nada estruturado, mas foi uma coisa baseada em documentação que eu li e coisas que eu fui recolhendo. E desenvolvi um projeto em sessões direcionada para crianças. Portanto, fiz uma divisão 1.º e 2.º ano e depois 3.º e 4.º como se fosse dois projetos diferentes em que desenvolvia as mesmas emoções, mas com atividades diferentes consoante a idade das crianças. Portanto, aí fiquei mais... trabalhava também em conjunto com as educadoras. Portanto, aí fiquei muito direcionada para essa parte porque acho que é uma parte onde há muitas falhas e devia de ser trabalhada desde o berço (risos).

Entrevistadora: Quais é que foram os resultados?

Entrevistada: Pronto, aquilo não foi um estudo propriamente dito. Mas notava-se a diferença, tanto nós como as educadoras, notávamos atenção dos meninos, a questão da empatia, o preocuparem-se com o outro, o saber expressar as emoções porque inicialmente havia uma atividade que eu acho muito gira que onde junto a parte da fotografia, porque é uma parte que eu gosto, que era eu mostrar-lhes emoções e eles tinham que fazer, portanto, tinham que reproduzir essa emoção e nós fotografávamos para depois eles verem. Tivemos até isso em sala para os pais poderem ver e tudo e a maior parte dos meninos, não sabe expressar as emoções! Ou não sabia, no início dessa formação! Então, depois nós desenvolvemos várias atividades e no fim eles já conseguiam expressar, tanto fisicamente como emocionalmente. Portanto, nós fazíamos roteiros, em que eles tinham que ser colocados numa situação mais agressiva, mais passiva,... portanto, íamos variando as coisas e notou-se muita diferença deles no fim do ano. Portanto que eles às vezes, muitas das coisas que eles faziam, já demonstravam que “estou triste”, “estou envergonhado”. Portanto, coisas mesmo a nível de palavras que eles não usavam e começaram a usar no instante. E fiz... Comecei também a fazer com as crianças do quatro e cinco anos, também a imitar, portanto, o ideal seria começar com crianças cada vez mais pequeninas para eles se habituarem. E depois não há materiais, não é? Pronto, já deves ter percebido essa parte. Não há materiais, quando nós queremos uma coisa ou construímos ou então não há (risos). Então construí-a e foi aí que comprei aquelas revistas de educação, andei a pesquisar na internet, construir dados com as emoções e depois os pequeninos rodavam o dado e a emoção que saia, eles tinham que reproduzir. Pronto, coisas mais básicas, mas... parecem mais básicas mas para aquelas idades é o suficiente e os ajuda bastante.

Entrevistadora: Até para nós, não é? (risos) Eu fui a um congresso em Coimbra, das emoções, nós tínhamos uma roleta e tínhamos que expressar cada emoção e foi muito complicado, até mesmo para os adultos, é complicado.

Entrevistada: É. Porque nós somos de gerações diferentes, mas a minha geração é que “não chores”, portanto, nós reprimirmos tudo o que são emoções, não é? Nós somos ensinados a isso! Os meninos não choram porque não choram porque és mariquinhas, não chores, pronto, havia muito essa ideia. Agora ainda há, já que estamos a tentar mudar um pouco isso mas ainda há muito daquela não se expressar as emoções porque é feio, porque os outros não podem ver, porque choro quando estiver sozinha... bate nas portas (risos) Pronto, depois há o extremo que as crianças não sabem atuar as emoções e que reagem de forma muito agressiva, portanto, isto também serve para ajudar a não controlar mas a gerir as emoções porque não é controlar a emoção. Nós tentamos controlar uma coisa, ela fica ali, e depois há uma altura que ela rebenta, seja boa ou má. Então é gerir a emoção de forma a ser o mais saudável para nós e para quem está à nossa volta, não é? Se é uma coisa agressiva nós damos pontapés aos amigos, aos colegas e não é saudável para ninguém.

Entrevistadora: Se tivesse de completar “As emoções são...” o que diria?

Entrevistada: Se tivesse de completar? Não percebi.

Entrevistadora: A frase “As emoções são...” o que diria?

Entrevistada: (silêncio) Eu acho que são o mais importante que nós temos! Mesmo! Porque sem emoções somos o quê? Computadores? Uma máquina? As emoções fazem parte de tudo para nós, portanto, se nós vemos alguém que não sabe gerir as emoções, não sabe funcionar com o outro. Nós funcionamos em sociedade e precisamos de estar... precisamos de funcionar em grupo. Infelizmente, neste momento, cada vez mais estamos isolados, mas esperamos que isto não seja para sempre (risos).

Entrevistadora: Através da sua experiência profissional, quais são as emoções mais sentidas num contexto escolar e em sala de aula?

Entrevistada: É a frustração (risos) muita! Depois com essa vem a parte da agressividade, tristeza, ... Eu estou-me a focar muito na parte negativa porque nós temos muitas crianças com dificuldades de aprendizagem e às vezes não são com dificuldades com algum problema neurológico, por exemplo, mas podem ser dificuldades de não terem sido crianças estimuladas. Eu... assusta-me quando tenho pais que me dizem que não leem um livro ou que não deixam uma criança fazer um desenho porque ela não sabe desenhar, porque ainda não percebe o que os pais estão a ler e não pode ser isto! Tem de ser exatamente o contrário! Eles têm de ser logo desde o berço, para não dizer desde a fase do útero, que mesmo aí, música e histórias, fazem muito bem à criança nem que seja só para conhecer as vozes dos pais, portanto essa parte não é trabalhada e eles chegam à escola que há muitas diferenças entre as crianças. Não é que não tenham capacidade, mas como não foram estimuladas e depois ainda temos, infelizmente, ainda temos muitos professores que chamam “burros” aos meninos, que “tu não sabes fazer nada”, “tu não fazes nada de jeito” e este tipo de discurso, tanto dos professores como dos pais, deixa-os muito frustrados porque não conseguem... ficam tristes, revoltados com aqueles colegas porque aquele colega consegue sempre porque aquele é o menino bonito do professor e faz tudo bem feito. Portanto, depois há aí muitos sentimentos... e depois há o contrário que é aqueles meninos que são mais, meninos ou meninas, mais protegidos, entre aspas, pelos professores por alguma razão também acabam por sentir superiores aos outros e pronto e esse também tem a parte negativa que também não é bom, não é? Já que são muito bons e no fim chegam a uma altura que há uma frustraçãozinha e aquilo... eles não sabem lidar com essa parte. Portanto, essa parte de frustração, agressividade, tristeza, de não achar que não é capaz as autoestimas baixas, muito! Na escola primária, para não falar dos colegas.

Entrevistadora: E no 5.º e 6.º ano melhoram a esse nível?

Entrevistada: No 5.º e 6.º ano, não! Eu estou a ser negativa, eu não costumo ser assim (risos) Mas 5.º e 6.º ano há a parte de há a mudança, não é? Porque na escola primária, nós hoje em dia, as crianças não reprovam! Raramente a criança reprova e quando vai para o 5.º e 6.º ano passa de uma professora titular para não sei quantos professores e eles ficam completamente perdidos. Muitas das vezes as escolas são diferentes, não é? Normalmente até vão com a turma e é bom e é mau porque o grupo de turma porque o grupo de turma diz “ah! Ele não nunca sabe fazer nada!” Portanto, ele acaba por ir com um rótulo que não se consegue livrar que não é fácil e depois há meninos que “ok! Se eu não quero, se eu não sei fazer, eu não faço, acabou!”. Portanto, acabam por... eu acho que no 5.º e 6.º ano acabam por ser um continuar do que já havia na primária porque se eles são muito bons na primária, por exemplo, eu tenho uma menina de quadro de honra, na primária, que está agora no 5.º ano, que tem crises de ansiedade porque tem medo de não ir para o quadro de honra do colégio.

Entrevistadora: Mas é ela que cria esses próprios objetivos ou são os pais?

Entrevistada: Normalmente até são eles que criam! Porque eu até tenho pais que até dizem: “eu até digo para ela não estudar, eu até já digo que não interessa se a nota for pior”. Só que eles estão num patamar tão alto e os professores evidenciam tanto isso que eles ficam tristes

quando têm um oitenta ou um setenta. Choram e parece que tiveram uma negativa! E isto acaba por ser prejudicante tanto para os colegas ao lado que tiveram um cinquenta e estão felizes da vida! E esses são mais felizes, são mais felizes! Os que têm cinquenta e sessenta são bem mais felizes! Mas cria um problema e nota-se muito mais nas meninas, tenho mais queixas nesse caso das meninas, que ficam com uma ansiedade muito grande de não conseguir cumprir com aqueles objetivos! Que é estar sempre entre os melhores! Tem de ser melhor em tudo, tem de ser melhor na escola, tem de ser melhor na dança, tem de ser melhor no inglês, tem de ser melhor em tudo! Incrível!

Entrevistadora: O facto de ser menina, qual é o fator que pode estar relacionado com o sexo?

Entrevistada: Eu não sei se tem... Eu, no meu caso, os que veem parar mais no caso da ansiedade é muito mais em meninas do que em meninos. Também acontece em meninos, mas muito mais em meninas! Não sei se é uma exigência da sociedade, que nós incutimos porque há aquela ideia de que as mulheres para conseguirem alguma coisa têm de ser melhor que os homens! Para ficar no mesmo patamar! Não sei se inconscientemente nós transmitimos isso aos filhos, se chama mais atenção da menina... A menina tem de se comportar melhor porque o menino pode... Eu espero que isto não seja ainda incutido hoje em dia e não tenho forma de comparação porque eu tenho três filhas e são mesmo três filhas, mulheres, portanto não tenho forma de comparar com se eu tivesse um rapaz educaria da mesma maneira ou não. Eu acho que sim, mas na prática não sei se o faria ou não. Quero acreditar que sim (risos). Nós incutimos aquela que tens de fazer. Eu costumo dizer é, nos meninos em consulta, é que: tens de fazer o melhor que conseguirem! Portanto, têm que se esforçar! E esse esforço pode ser um cinquenta ou pode ser um oitenta ou um noventa! Mas tem de haver um esforço! Porque uma boa nota sem esforço, para mim não... Portanto, isto, vou fugir um bocadinho, isto tudo relacionado com o sexo não sei se... Quer dizer, há estudos que comprovam que as mulheres são mais ansiosas que os homens, agora o porquê, poderá ser mesmo dessa ideia de que temos que fazer as coisas... que a responsabilidade é muito nossa... temos de fazer isto, temos que, temos que, temos que! Há muito essa responsabilidade das mulheres! Eu espero que as gerações mais novas já não sejam assim, mas há muito a ideia de que a mulher que trabalha fora, mas a responsabilidade, as coisas da casa ainda são da mulher. Portanto, o homem ajuda! E não devia de ser isso! O homem partilha! Pronto, poderá ser tudo isto que inconscientemente vamos passando que cria uma pressão maior nas raparigas e não tão grande nos rapazes ou nem todos os rapazes. Pronto, é como eu digo, também há rapazes ansiosos. Mas pronto! Em larga escala, pelo menos, o que chegam a mim a consulta, são as meninas! E com diferentes idades!

Entrevistadora: É curioso!

Entrevistada: É!

Entrevistadora: Falou-me que as crianças do 1.º Ciclo não conhecem as suas próprias emoções e viu isso através do projeto que realizou. Acha que no 2.º Ciclo eles conhecem as suas próprias emoções?

Entrevistada: Eu acho que isto tem de ser um trabalho que devia de ser feito... que devia de começar a ser feito na pré, sinceramente! Quatro, cinco anos ou até mais pequeninos com brincadeiras, mas pronto! Uma coisa mais estruturada com quatro, cinco anos porque se eles no 1.º Ciclo não sabem quando vão para o 2.º Ciclo e depois já começa haver a questão de namoros porque há sempre uns mais precoces do que outros e depois confundem muito as coisas e vivem e sofrem muito... pronto, também é uma idade que sofre muito de tudo, com tudo! Não é? Tudo faz sofrer muito! Ali as emoções estão ali... só que eles depois não sabem gerir isso ainda. Portanto, não é por ficarem mais velhos que vão saber gerir. É assim, quanto mais velhos vamos ficando, muitos até aprendem com os erros, não é? E com as experiências passadas... Mas se houvesse uma aprendizagem das emoções mais cedo, iria facilitar muita

coisa quando as crianças começam a crescer, a desenvolver as emoções a outros níveis que seria muito mais fácil de gerir essa parte toda.

Entrevistadora: E como é que eles lidam?

Entrevistada: Pois... Ou não lidam e depois temos meninos com autoestima muito baixa ou as questões do *bullying*, as questões do... aí estava-me a lembrar de outra coisa e agora passou-me. Portanto, *bullying*, a parte da agressividade porque há quem responda que não sabe gerir aquilo e a forma de responder é uma forma agressiva. Quando não há uma atenção por parte da escola, dos educadores, dos pais, fica muito difícil de eles conseguirem. E depois temos jovens e assustadoramente, cada vez mais, estou a falar de jovens de quinze e dezasseis anos que cometem suicídio (silêncio). Portanto, claro que há muitas questões e muitos problemas que podem levar a isso, não é? Mas inicialmente é uma questão emocional. Portanto, muita coisa está ali que não está resolvida porque eles não conseguem gerir e chega a uma altura que... transborda!

Entrevistadora: Quando um aluno apresenta emoções como a raiva, o medo e o nojo, para além das classificações dos testes, no qual já mencionou, considera que esteja relacionado com que outros fatores?

Entrevistada: (silêncio) Olhe pode ter haver com... sei lá... Com a forma como... Agora estou-me a lembrar de várias situações de... sei lá. Eu tenho meninos com raiva que pode ser uma questão familiar. O aparecimento de irmãos mais novos, que vieram tirar o lugar que ele tinha, não é? Tirar, na cabeça dele! Porque há muitos pais que têm atenção de dar o mesmo tipo de atenção mas pronto, na cabeça deles ele era o rei ou a rainha lá de casa, não é? E veio ali alguém tirar... e aí há muita raiva nessa altura! Como eles não sabem gerir, não sabem dividir atenção e não percebem que os pais agora têm que dividir atenção com o irmão ou com a irmã que chegou e isso cria uma sensação de raiva, de impotência e depois coisas agressivas e complicadas depois de eles gerirem. A questão do nojo... falou-me da raiva, do nojo e de?

Entrevistadora: E no medo.

Entrevistada: Pois, o medo eu... O nojo eu vou deixar aqui para o fim porque estou a tentar pensar no que será nojo. Só penso em comidas e em coisas do género (risos). Nojo! Tudo o que é comida, estranha para eles, é tudo um nojo. Ah! Mas depois há uma idade que o nojo é ver os mais velhos com namorados, não é? “Eee, deu um beijinho? Que nojo!” Mas pronto, há muito essa questão de quando são mais pequeninos. Mas a parte do medo, por exemplo, nesta situação, de pandemia, eles têm muito medo que aconteça alguma coisa. É normal em certas idades haver medos, o medo do escuro, o medo de perder alguém próximo, é normal! Há medos que são normais consoante a idade, mas depois há medos que se tornam patológicos. Desde o momento em que o medo... O que costumo dizer aos meninos é que “todos os sentimentos são importantes desde que não nos prejudiquem, que não deixemos de fazer a vida normal devido ao medo”, não é? Não podemos de deixar de ir à rua por ter medo pelo vírus, neste caso! Portanto, eles têm de perceber que o medo não nos pode prender de alguma forma e... mas nota-se neste momento o medo deles. E depois quando uma criança tem tendência a ser mais ansiosa e para ter mais medos, quando há coisinhas exteriores, que ajudam alimentar esse medo, é muito complicado! Por exemplo, uma criança que tenha tendências para... Pronto não é que tenha uma perturbação obsessiva compulsiva mas que tenha mais tendência para ter medo de micróbios e que lave muitas vezes as mãos. Agora com esta situação ficam com comportamentos desconfortáveis, não é? Porque eles chegam a uma altura que daqui a pouco não têm pele nas mãos de tanto lavar e de tanto desinfetarem e tanto medo de agarrar. Portanto, fica mais complicado! Mas pronto, como tudo tem de ser gerido e em algumas situações tem de haver ajuda de um profissional competente e infelizmente, cada vez mais, temos pessoas que têm filhos e que recorrem a

pedopsiquiatra, o que eu acho bem, não é? Mas temos crianças pequenas medicadas com ansiolíticos. Coisas que eu acho que não deveria de ser a primeira escolha.

Entrevistadora: Como é que se dá volta a isso?

Entrevistada: Da minha parte, quando me chegam à consulta com queixas desse género dos pais que dizem que têm consulta marcada ou até têm dúvida porque também há pais que foram primeiro ao médico de família e que o médico de família que recomendou o pedopsiquiatra e que depois eles ficam medicados. Tenho pais que chegam à consulta e que me dizem que não sabem se devem medicar ou não, pronto! Eu não posso passar ou não medicação, portanto, não posso dizer nem que sim nem que não mas gosto de mostrar aos pais que o ideal era a criança conseguir gerir o comportamento dela para conseguir ter uma vida normal sem a medicação, não é? Com a medicação está sempre condicionada e se tira a medicação o problema está lá na mesma. E os pais normalmente percebem isso! E tentamos gerir e aqui até tenho uma boa relação com alguns pedopsiquiatras que trabalham aqui na zona e que normalmente são os mesmos que os meninos vão, não é? E portanto, acaba por ser um meio pequeno e conseguimos conciliar as coisas, ou seja, passar só uma medicação para eles tomarem em S.O.S. E assim nós conseguimos gerir, ou seja, eu vou trabalhar com eles a parte comportamental e em casos extremos eles sabem que têm a medicação. E só o facto de saberem que têm a medicação e os pais também, dá-lhes uma segurança se a coisa for a um extremo ele sabe que tem ali uma coisa que lhe vai ajudar acalmar, pronto. E dá-lhe aí um suporte que, por vezes, a maior parte deste tipo de comportamento tem haver com a nossa cabeça, não é? Com a forma como lidamos com as situações. E nós temos tendência se nós tivermos enervados, empolgamos a coisa de tal forma que, em vez de nos ajudar, estamos a piorar, não é? E pronto. E saber que há ali um suporte, mesmo ali, ajuda por momentos... dá-nos ali um alíviozinho e se calhar conseguimos gerir as coisas de outra forma e acalmar mais facilmente sem ter mesmo de decorrer ao comprimido. Mas ajuda!

Entrevistadora: Como é que acha que os alunos lidam diariamente com as suas próprias emoções em diversas situações do meio envolvente, nomeadamente, da sala de aula já falamos um bocadinho, no recreio, no facto do trabalhar em grupo e num contexto familiar?

Entrevistada: (silêncio) Pois... Eu acho que eles não gerem as emoções. Eles cada vez mais estão mais fechados e agora temos agravante de eles passarem o dia em frente a ecrãs de computadores e telemóveis e o que seja, portanto, eles isolam-se de tal forma que muitas vezes não lidam com as emoções. Se o pai ou a mãe ralham são capazes... pronto, eu estou a pensar em idades não tão pequeninos, mas mais, sei lá, doze anos, treze. Mais essas idades assim. Quando batem com a porta fecham-se no quarto, portanto, eles não lidam propriamente com a emoção. Escondem-se muito. A questão dos trabalhos em grupo... o trabalho em grupo em si é encontros para dividir trabalho e cada um faz em casa. Normalmente funciona assim e agora então funciona mesmo assim, mas pronto. Mas antes deste problema assim funcionava. Eles acabam... eles não sabem trabalhar me grupo, tão simples como isso, não sabem! E não querem e não estão dispostos... cada vez mais há muito... são muito individualistas e pronto! E esperemos que depois disto passar as coisas comecem a melhorar, mas...

Entrevistadora: O quê que acha?

Entrevistada: Eu acho que houver... quer dizer, há uma grande vontade da parte deles de se juntarem aos amigos. Só que, eu lembro-me ainda uns tempos de isto acontecer, eu até tirei uma fotografia, desfoquei as caras, onde tirei uma fotografia de uma família onde chegou a um restaurante onde eu estava e todos eles, e eles eram uns sete ou oito, pronto, primos e não sei o quê, assim um grupo, e todos eles, independentemente da idade, sentaram-se à mesa e cada um agarrou num telemóvel, num tablet. E, portanto, supostamente estavam num convívio familiar, onde estava cada um agarrado ao telemóvel. E eu tirei o meu telemóvel dentro da mala (risos) e tive que registar aquele momento para servir de exemplo

em algumas consultas. Portanto, eu tenho aquela fotografia com as caras desfocadas e, de vez em quando, eu mostro aquelas fotografias aos pais e... porque as famílias hoje em dia estão juntas, fisicamente estão juntas, mas depois está cada um no seu mundo! E isto tanto faz ser crianças como ser adultos, não é fácil! Portanto nós tivemos, não sei, há três anos ou quatro, não me lembro e houve aí um vendaval e aqui nesta zona de leiria ficou sem luz para aí uma semana e foi a melhor altura para se fazer jogos em família, para se... para se conversar coisas que não se fazia... que normalmente, a maior parte das famílias, não faz! Mesmo!

Entrevistadora: Como é que é possível, não é? Com tudo aquilo que nós temos, com o conhecimento que temos...

Entrevistada: Sim, sim, sim! Pois, também não sei como é que é possível! Mas... (risos)

Entrevistadora: E como é que eles lidam, isto numa outra perspetiva, como é que eles lidam e gerem as emoções dos colegas, dos professores ou dos familiares? Ou seja, do outro.

Entrevistada: (silêncio)

Entrevistadora: Através da observação, é mais fácil para eles entender o que está a acontecer, entender o outro?

Entrevistada: Alguns até têm... há uma coisa que eu ensino que é a empatia. E há alguns que até têm a parte teórica, portanto, eles percebem o que é a empatia e percebem o que o outro está a sentir. Mas “ok, é ele que está a sentir e não sou eu”. Portanto, depois não fazem o resto que é “ok, eu sei o que estás a sentir e estás a precisar de um abraço ou de uma atenção”, mas depois não fazem essa parte. Portanto, alguns meninos até reconhecem que o outro precisa de ajuda, mas depois não têm essa capacidade de chegar lá e ajudar. Eu estou a falar de casos... claro que há casos felizmente... claro que estou a falar daqueles casos mais problemáticos que, felizmente, não é assim! Nós temos meninos, sei lá, algumas avaliações que eu faço, a meninos pequeninos, em que algumas perguntas é “o quê que fazes se os vês um amigo teu a chorar?” e é logo “vou dar miminhos, vou dar um abraço,...” pronto, há essa atenção, felizmente, não é? Eu estou só a falar daqueles casos mais problemáticos. Mas normalmente, eles até reconhecem e até podem nem dar o passo de ajudar até por medo da reação do outro porque também há pessoas, crianças, que não querem que os vejam tristes, que não os vejam a chorar. Pronto, depois já é outro problema e eles por aprendizagem por visto que aquele menino quando alguém o ajuda, que até fica agressivo, eles depois evitam isso. Portanto, eles são empáticos, percebem o problema do outro e vou acreditar que, na maior parte das vezes, tentam ajudar. Ao gerir isso, tentam ajudar.

Entrevistadora: Na sua visão, de que forma é que as competências emocionais refletem na aprendizagem dos alunos?

Entrevistada: Ah, muito! Muito! E é tão simples como isso quanto isso, há uma prova que nós avaliamos que avaliamos a parte cognitiva que é DISC, que avalia a parte verbal, a parte de realização, ou seja, é uma prova aferida para a população portuguesa onde os testes não têm nenhuma pergunta que tenha haver com a parte emocional, portanto, é mesmo uma coisa a nível cognitivo e se a criança não estiver bem emocionalmente, os resultados são muito baixos! Porquê? Porque não está minimamente preocupada com a parte das aprendizagens! E nós notamos isso porque se a criança tiver valores baixos, mas na sua prática escolar e isso tudo, nós vamos notar. Portanto, há quem tenha valores baixos e têm um défice cognitivo, pronto! Mas isso nota-se na criança. Agora, quando nós sabemos que a criança até anda mais triste, ou que passou... sei lá! Há o processo do divórcio complicado, há um processo de... um problema qualquer familiar, a perda de alguém querido... Portanto, nós aí notamos que... a diferença que há numa avaliação dessa, portanto, nós até sugerimos que essa avaliação seja novamente passado, normalmente, é um ano porque não convém ter medos do que esse

tempo de intervalo porque nota-se que aqueles resultados não são... apesar de avaliar só a parte cognitiva, mas a parte emocional mexe muito com tudo o resto. E no dia à dia, se nós andarmos bem emocionalmente, nós conseguimos fazer muita coisa! Se andarmos tristes, não nos apetece fazer nada, não é?

Entrevistadora: Até fica tudo escuro... aqui estamos a falar da qualidade de vida dos alunos e das pessoas. E estas competências emocionais de que forma também vão refletir a outros níveis? Nomeadamente, familiares, sociais,...

Entrevistada: Eu acho que a base de tudo é as emoções! Se nós estivermos bem emocionalmente, temos capacidade para estar com o outro, para ajudar, para estudar, para trabalhar, para fazer tudo o que é suposto fazer! Portanto, se essa parte emocional não estiver bem, não estiver resolvida, nada à volta funciona! Não é estar a resumir tanto mas acho que emocionalmente temos que estar resolvidos.

Entrevistadora: Quais é que são as estratégias ou as metodologias que acha que a escola proporciona aos alunos para o desenvolvimento das competências emocionais?

Entrevistada: Para já era ter psicólogos a trabalhar nas escolas! Não é um psicólogo para um agrupamento que, coitado, não consegue fazer nada! Era mesmo... Portanto, o trabalho que eu fiz naquele Centro Social, era puder fazer isso em todas as escolas, ou seja, termos grupos de meninos, não uma turma de vinte e tal alunos de cada vez e algumas, no máximo dez crianças e pudermos trabalhar isto desde pequeninos. Porque se nós trabalharmos isto a nível a pré-escolar ou primária, ao trabalhar isto nestas idades, depois já não é necessário estarmos sempre a batalhar no mesmo. Portanto, nós não teríamos de fazer isto sempre este trabalho até ao 12.º ano! Não é? Depois poderíamos, havendo psicólogos disponíveis, poderíamos trabalhar uma ou outra problemática desta criança ou daquela ou de um adolescente. Agora, havendo esta base no pré-escolar e na primária acredito que era melhor para todos! E já houve algumas escolas que tiveram e, até aqui uma na zona, que tiveram um projeto mesmo chamado de emoções. Portanto, mesmo os meninos diziam “ah, hoje tivemos a falar de emoções!”, diziam isso quando iam à consulta! Só que é uma coisa muito básica! Portanto, é explicar o que são as emoções, aquelas emoções básicas, as principais e depois não passa muito disso! Portanto, eu acho que até ajuda, mas não é o suficiente! Devia de ser um trabalho mais estruturado e ao longo, pelo menos, ao longo de um ou dois anos letivos. Portanto, acompanhar o mesmo grupo, durante um ou dois anos letivos! Portanto, era uma mais-valia para o futuro! Não era um gasto, era um investimento! Tanto nas crianças... pronto!

Entrevistadora: Para chegar a todos! Lembro-me, quando andava na escola, quem tinha apoio de um psicólogo era quem queria ou quem necessitava de ir.

Entrevistada: Pois! E mesmo o apoio... Por exemplo, o apoio nas escolas... porque é a tal coisa, há um psicólogo e tem sempre muitos meninos. E eles não conseguem! Eu acabo por ter meninos em consulta que têm um psicólogo na escola! E eles dizem “ah, eu vou lá” e depois é assim o psicólogo para conseguir poupar um bocadinho, poupar ou aproveitar mais, para estar com mais meninos tem dois ou três meninos ao mesmo tempo! E mesmo que tenha dois ou três meninos com dislexia, todos eles são diferentes! Eu quando... Por exemplo, se tenho um dia com consultas com meninos com dislexia, eu tenho que preparar materiais diferentes para cada um deles! Eu não posso levar exatamente as mesmas coisas para todos porque todos eles têm, apesar do nome do problema ser o mesmo, que é dislexia, depois todos eles precisam de trabalhar coisas diferentes! E... e pronto! Eu consigo fazer isso porque tenho menos meninos do que um psicólogo de um agrupamento, não é? Um psicólogo não consegue, não consegue! Não é desvalorizar o trabalho mas eles não conseguem mesmo! Porque eles devem ser ótimos profissionais mas ali não conseguem mostrar o que valem, pronto! Tão simples como isso!

Entrevistadora: De acordo com o programa do Ministério da Educação, considera que o ensino está adaptado para desenvolver as emoções dos alunos?

Entrevistada: Não! (risos)

Entrevistadora: De que forma?

Entrevistada: Não mesmo! Porque não! Para já isso nem é focado em parte nenhuma do programa e depois temos programas extensos, temos coisas sem lógica nenhuma. Eu acho que quem faz os programas no Ministério de Educação, pronto, não sei, não sei quem são, mas de certeza que não há psicólogos lá a trabalhar e não é adequado para qualquer idade. Porque há matéria que as crianças têm que faz parte do Programa que, sei lá... em matemática que há coisas que envolvem um nível de abstração que a idade das crianças ainda não... eles não estão preparados cognitivamente para terem aquele nível de abstração. Por alguma razão, os jovens só começam a ter filosofia no 10.º ano! Não é? Porque é uma coisa de ideias é abstrato, não é uma coisa concreta e a matemática que é uma coisa tão concreta, nós, às vezes, temos que nos abstrair um bocado para chegar a certas para perceber o que vamos fazer. E o programa não está adequado e depois a outra questão é as nossas escolas são exatamente iguais ao que eram quando eu andei, quando os meus pais andaram e quando os meus avós andaram. Hoje em dia nós temos tanto acesso e as crianças têm acesso a tanta informação *online*, não é? Que depois de serem colocados numa sala de aula, não sei quantas horas e em que têm de estar parados ouvir um professor a falar ou verem coisas a serem projetadas no ecrã, isso é horrível! Portanto, nós devíamos de ter uma escola muito mais prática! Portanto, em vez dos meninos fazerem continhas, estarem a fazer jogos onde eles cheguem à mesma conclusão e era mais fácil aprendizagem do que estarem a olhar para um quadro. Depois também tem haver com um nível de capacidade deles de atenção, não é? Há meninos que ao fim de dez minutos já estão a... E agora eu tenho assistido a... A minha filha mais nova tem oito anos, está no 3.º ano e então eu assisto, eu ouço as aulas dela *online* (risos) coitada da professora (risos) Aquilo é “Oh professora, nem que o quê...” Portanto, eles fazem tantas questões, a professora metade do tempo está a dizer “desliguem os microfones!” e às vezes é ela que desliga todos porque eles não conseguem manter o... portanto, um grupo de vinte meninos, há metade que não consegue manter atenção! E depois dessa metade há outros tantos que têm dificuldades de aprendizagem! Portanto, os nossos professores são uns heróis! Mesmo! Pronto! Eles não conseguem fazer muito mais mas pois, isto é mau porque as crianças acabam por ser prejudicadas. Portanto, isto acaba por ser tudo... Tinha que ser assim uma mexida a sério no nosso sistema de educação! Mesmo! Tipo apagar tudo e começar tudo do zero!

Entrevistadora: Acha que está para breve?

Entrevistada: (silêncio) Não! (risos) E isto não é ser pessimista, é ser realista! Acho que não (risos) Nós estamos muito... E de vez em quando temos umas ideias giras que funcionam noutro país qualquer e vamos buscar daí e trazemos e fazemos só que não está adaptado à nossa população! E, portanto, nós... pronto! Somos diferentes, não sei! Tínhamos que deixar pessoas competentes trabalhar para perceber o quê que funciona com as nossas crianças naquelas idades... com os professores! Nós temos uma população muito envelhecida de professores, eu não estou a dizer mal dos professores, não é? Mas a forma de eles ensinarem é muito diferente do que as crianças precisavam neste momento! E pronto, eles, coitados estão a fazer o melhor que podem e acredito, e agora, há professores de cinquenta e sessenta anos que têm de estar agora com *Zoom* e *ClasseRoom* e não sei o quê... coitados! Para eles... e pessoas que, muitos deles, nem gostam de telemóveis! Portanto, não é fácil essa parte! E... e coitados só o esforço já são merecedores de parabéns! Mas os meninos não... pronto, é muito complicado! Tinha que ser mesmo aí uma estrutura a sério! Uma alteração, mesmo!

Entrevistadora: E perante o ensino a distância, as emoções dos alunos mantiveram-se de igual forma como num ensino presencial?

Entrevistada: Eu tenho muitos meninos que ficam muito felizes com o ensino a distância porque eles fogem dos problemas, ou seja, eles na escola têm que gerir as coisas com os amigos. Ou seja, o ter ou não ter amigos, portanto... Nesta altura há muitos meninos muitos felizes com o ensino a distância porque não há aquele problema dos intervalos! Ou seja, no intervalo há muitos meninos que ficam isolados, não é? E na escola eles têm de tentar gerir isso e depois são gozados,... Portanto, há muita gente feliz, muitos meninos felizes, com esta parte porque estão em casa, estão bem, estão no sítio deles e não têm que gerir essa parte de não estar com amigos no intervalo! Porque ali estão sozinhos, no intervalo das aulas vão para o telemóvel e estão mais felizes agora! Portanto, infelizmente, há muitos meninos felizes com isto porque não os obriga de ter que gerir com essa parte das emoções! Que eles têm que gerir quando estão presencialmente! Espero que isto não seja durante muito mais tempo porque cada vez aumenta esta divisão que eles têm.

Entrevistadora: O individualismo.

Entrevistada: Sim, sim! E depois o não saber estar com o outro!

Entrevistadora: Considera que seja possível ajudar o aluno a compreender e a lidar com as emoções no ensino a distância?

Entrevistada: (silêncio) É assim, consegue-se, mas aqui terá que ser um trabalho de um psicólogo porque o aluno e professor não é fácil! Porque é a tal coisa, o professor tem de gerir tanta coisa, não é? Num ensino a distância, o professor tem que estar com atenção a tanta coisa e depois isto são ecrãzinhos que aparecem é diferente do professor estar em sala de aula e olhar e perceber se aquela criança está ou não incomodada com alguma coisa, se está triste, agora no ecrã aparece não sei quantos quadradinhos e nem sempre a professora está a ver todos! Depende do tamanho de turma! Portanto, eu acho que não é fácil, não quero dizer impossível, mas acho muito difícil uma professora conseguir ajudar os alunos no ensino a distância! Além de ser difícil ela gerir a aula normalmente quanto mais ainda estar, conseguir estar atenta a isso porque não há aquela coisa que há em sala de aula, ou seja, do professor se chegar ao pé daquele aluno que está a ter mais dificuldade e de o ajudar individualmente, no ensino a distância não há isso! Ela vai fazendo perguntas aos meninos e pronto, quando um menino está a ser chamado ela está com atenção aquele menino, mas não é de todo a mesma coisa! Mesmo!

Entrevistadora: Quando a data de avaliação se aproxima, as emoções do aluno na fase da preparação, na realização e no conhecimento da classificação são as mesmas?

Entrevistada: Não! Há o... depende um bocadinho das crianças! Eu vou pensar nos meus clientes, ou seja, os meus clientes são aqueles ansiosos (risos) Pronto! Não são os ditos normais, não é! Mas uma criança que tenha algum tipo de problemas, há uma ansiedade acrescida antes da avaliação, durante avaliação poderá haver momentos de chamadas de brancas, de não se lembrarem de nada, há ataques de pânico, há ataques de ansiedade,... portanto, há situações complicadas durante avaliação e depois quando recebem a nota final é perceberem que o esforço todos que eles fizeram a estudar, nalguns casos, claro, o esforço todo que fizeram que não valeu a pena porque depois chegaram lá e não se lembraram de nada e tiveram negativa. Portanto, se eu estudo tanto e tiro negativa, portanto o melhor é não estudar! Eles depois entram nessa de... pronto! Mas... Claro que eu estou a dar o exemplo dos casos piores, não é? Porque há meninos que conseguem gerir ansiedade normal porque todos nós sentimos ansiedade nos momentos de avaliação e isso é normal. Normal e bom, não é? Porque nós temos que sentir... há aquela ansiedade que é a vontade de fazer algo bem-feito e, portanto, isso é normal, não é? O nervoso, o sermos postos à prova. Agora quando essa ansiedade faz com que nós não consigamos fazer o que era suposto, aí já é mau! E depois é o receber a nota! Claro que nós tivemos brancas durante um exame, durante um exame, durante um teste. Mas eu sei, mas nós até sabemos a página, até conseguimos ver o esquema, não conseguimos ver o que está lá escrito, não é? Acho que isso já aconteceu a

toda a gente. Se não aconteceu, vai acontecer um dia (risos) Mas... Mas depois conseguimos gerir isso e perceber “eu tive pior nota porque estava nervosa ou porque aconteceu isto ou aquilo ou não estudei o suficiente”, mas depois há meninos que não tem capacidade para isso, perceber que a má nota foi devido ao estudo não ter sido ou bem organizado porque também há crianças que tiram más notas que estudam muito mas não estudam da forma correta. Que também é uma coisa que eu trabalho em consulta. A forma de estudo difere muito de aluno para aluno. Há quem estude bem a fazer resumos, há quem estude bem a fazer esquemas, há... Pronto! Depende muito da forma de cada um e eles têm descobrir essa forma antes que seja tarde demais (risos) Mas normalmente eles conseguem, pronto, conseguem lidar quanto estão mais ou menos estruturados e depois há esses casos extremos mais complicados.

Entrevistadora: Considera que as classificações negativas têm influência no saber estudar do que nas emoções?

Entrevistada: Muitas vezes, portanto, pensando que são crianças que não têm qualquer tipo de problema a nível emocional que emocionalmente estão estáveis, a parte negativa pode... o ter negativa pode ter muito haver a forma como eles estudam porque as crianças vão para o 5.º ano sem saberem estudar, sem nunca terem organizado estudos e serem nunca terem feito resumos, sem nunca terem feito... há meninos que não sabem fazer uma composição.... É assim, há meninos que não sabem ler corretamente quando vão para o 5.º ano que isso assusta-me muito! Mas pronto, eles sabem estudar porque a professora na primária diz “olha estudam da página tanto” ou então mandam os resumos para eles estudarem. Portanto, eles já têm ali a papinha (risos) toda feita! Quando vão para o 5.º ano, eles ficam completamente à toa e depois acham que se estuda de véspera, não é? Que é uma coisa que eu trabalho que é “não! Todos os dias têm de estudar!” Não, é na véspera e na véspera não têm tempo.

Entrevistadora: Como é que eles lidam com a classificação negativa?

Entrevistada: Depende! Há aqueles que ficam muito preocupados com isso, não é? E que dizem que, pronto, “não estudei, não sei estudar e não consigo!” Os mais negativos dizem “eu não sei fazer nada, eu não faço nada de jeito” que depois já têm a parte toda do que têm ouvido e depois há aqueles que são mais felizes, por vezes, porque desvalorizam “ah! Não quero saber! Eu também não quero ser... Eu nem quero ir para a universidade! Eu nem quero nem sei o quê.” Portanto, desvalorizam de tal maneira que, não quer dizer que não estejam tristes porque estão, mas desvalorizam as coisas. Não lhes dão atenção, até que deviam, ou então empurram para o outro “ah! Eu tive má nota porque a professora embirra comigo, aquela professora não gosta de mim por isso é que dá má nota! Porque eu perguntei nem sei o quê e ela disse ao outro e a mim não me disse.” Pronto, há várias formas de lidar com as coisas, a maior parte delas não é correta, o mais correto é perceber “ok, não tiveste aquela nota porquê? Porque estudei pouco...” teria de ser... tem de ser analisado! Quando tenho meninos em consulta, nos métodos de estudo, uma coisa que eu peço sempre é para eles levarem a... os testes para eles perceberem a onde é que erraram e se foi de não ter percebido, às vezes até a impulsividade na altura de responder, também há muito... tentar perceber ali um bocadinho a onde é que eles... o que falhou ali? Se foi uma falha deles porque normalmente não é por errar que se vai dar uma negativa no teste até porque as respostas têm de ser aquelas e não dá para fugir muito mas eles agarram-se, há alguns que se agarram um bocadinho a isso.

Entrevistadora: E acha que o tipo de professor pode também influenciar o aluno a gostar ou não daquela determinada disciplina?

Entrevistada: Ah! Isso eu tenho a certeza! Tenho a certeza e eu enquanto aluna gostava de uma ou outras disciplinas, até disciplinas que eu achava que não ia gostar tanto, mas tinha... portanto, quando uma pessoa está a falar... quando temos um professor que está a falar de um assunto que gosta mesmo, ele transmite isso, mesmo que não seja aquela matéria que

nós gostamos mais mas ele transmite esse... esse calor da conversa e quem está a ouvir percebe isso. Agora, se temos um professor que desde o início da aula até ao fim está naquele tom assim, que fala sempre com o mesmo tom e que está... não dá vontade, a mim não dá vontade e então eles mais pequeninos ainda muito menos, não é? Portanto, eu acho que sim! **Influência bastante a forma do professor influencia bastante aprendizagem.**

Entrevistadora: Eu já não tenho mais questões (risos). Quer acrescentar mais alguma coisa?

Entrevistada: **Eu acho que a parte emocional muito importante desde sempre!** É muito importante os pais perceberem que... eu acredito que desde a barriga, desde que estão cá dentro que as crianças sentem o que se passa. Por isso, nós temos mães ansiosas que depois as crianças é muito ansiosa. Pronto, há muita coisinha que poderá não estar explicada que eu acho que sim... que tem importância! Nós conseguimos indo passando e ler às crianças mesmo aos bebés ler, deixá-los riscar folhas, claro, nenhum... não nasce Picassos, bem... Picassos alguns até nascem (risos) mas é preciso deixá-los desenvolver ler essa parte. Tudo isso é muito importante, não esconder às crianças e deixá-las que elas expressem! Eu acho que isso é muito importante. Depois não podemos dizer “não se chora ou não faça isso porque está aqui nem sei quem”. Portanto, ajudar as crianças a gerir essa parte das emoções que é muito importante! Para que depois não cheguem a adultos estranhos como nós vemos (risos).

Entrevistadora: Muito obrigada pela partilha! Gostei muito!

Entrevistada: Se precisar de alguma coisa depois é só dizer! Está bem?

Entrevistadora: Muito obrigada, a sério!

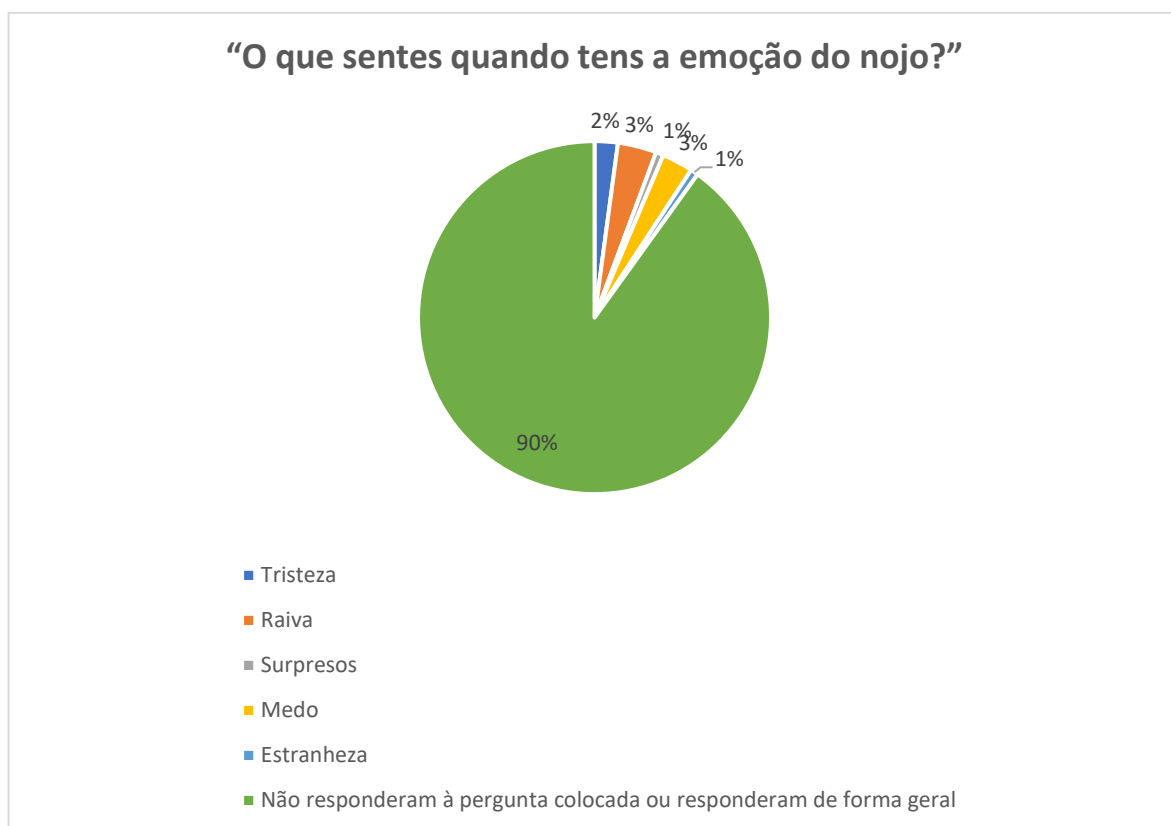
Anexo P

Gráfico de percentagem obtida através da pergunta “O que entendes por medo?”



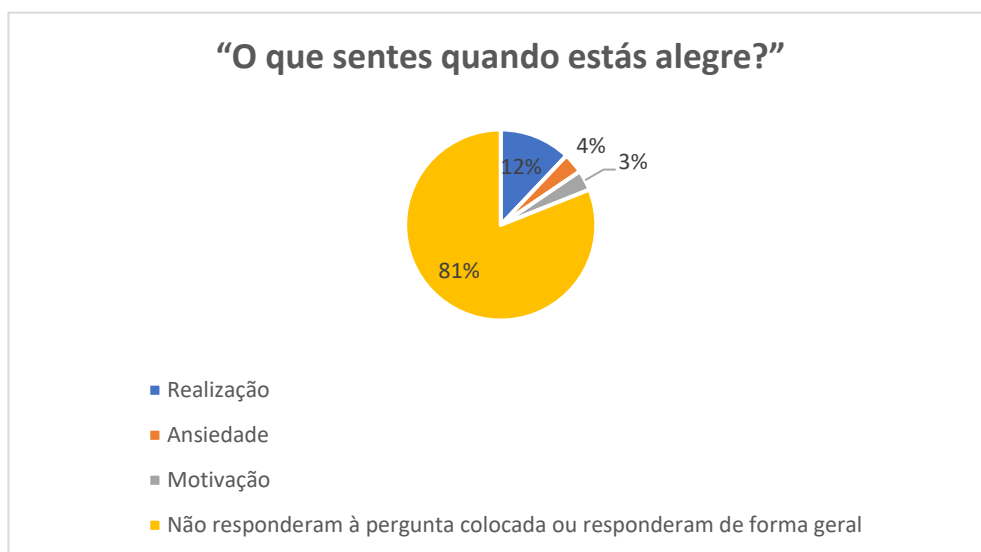
Anexo Q

Gráfico de percentagem obtida através da pergunta “O que sentes quando tens a emoção do nojo?”



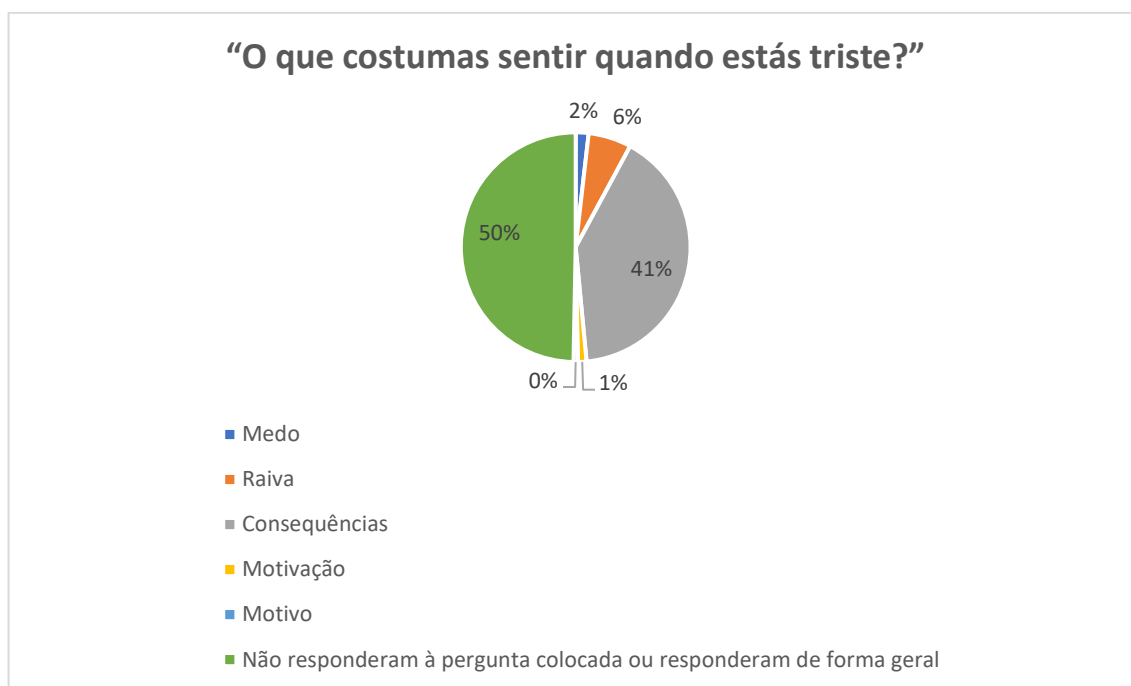
Anexo R

Gráfico de percentagem obtida através da pergunta “O que sentes quando estás alegre?”



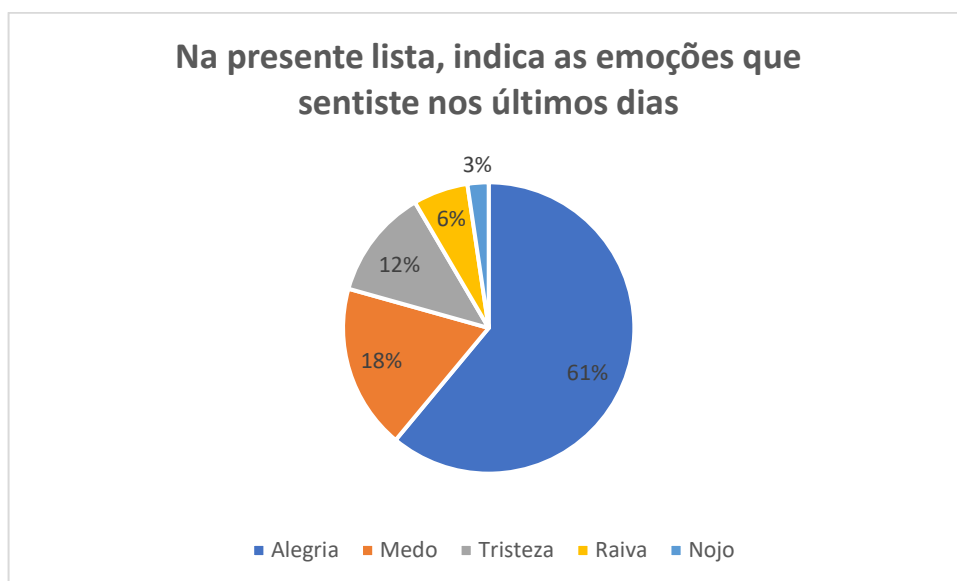
Anexo S

Gráfico de percentagem obtida através da pergunta “O que costumás sentir quando estás triste?”



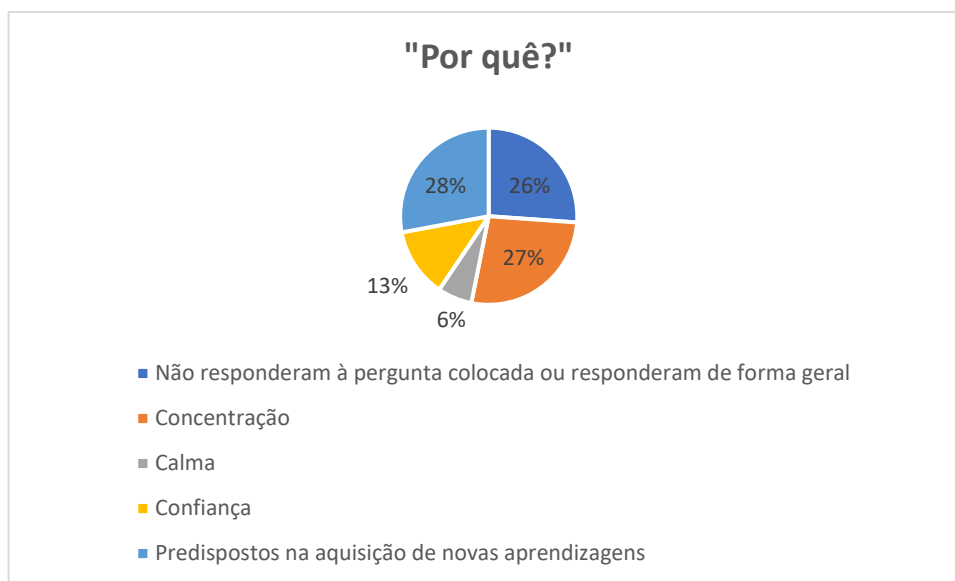
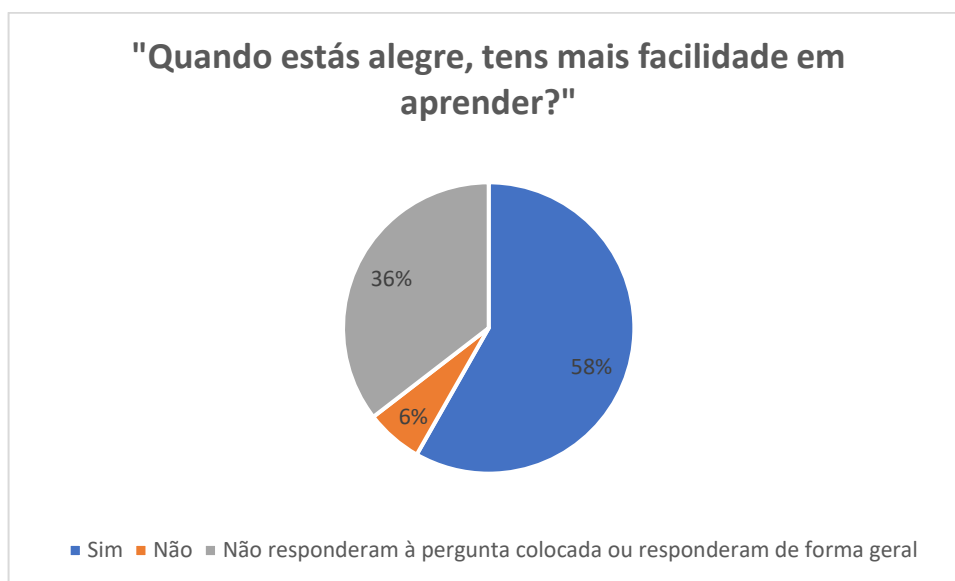
Anexo T

Gráfico de percentagem obtida através da pergunta “Na presente lista, indica as emoções que sentiste nos últimos dias”



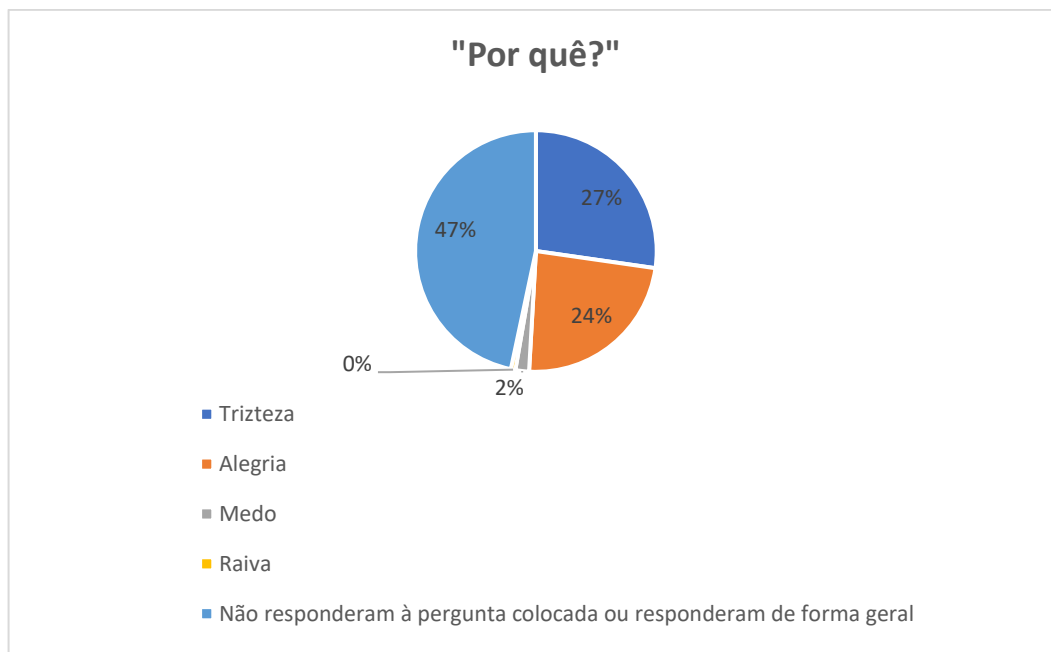
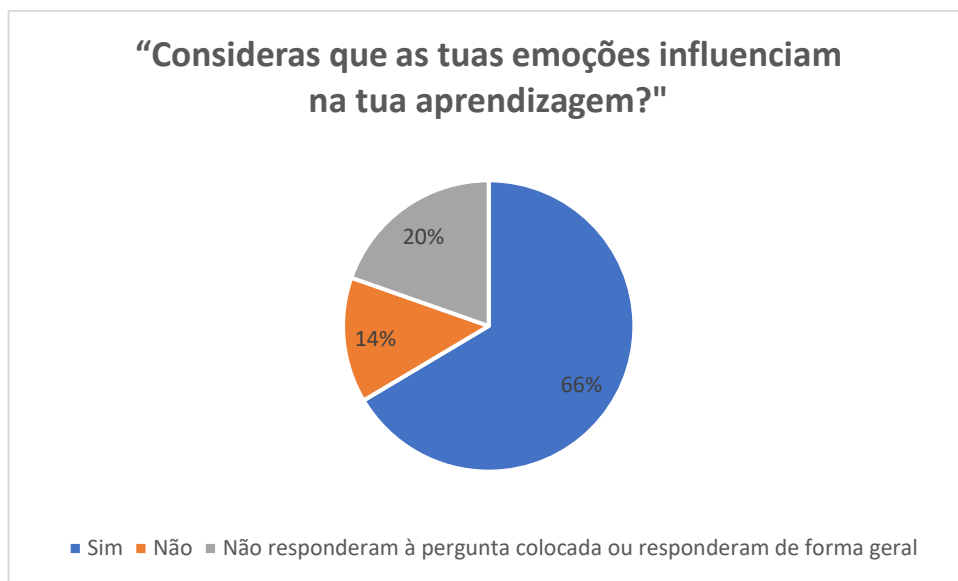
Anexo U

Gráfico de percentagem obtida através da pergunta “Quando estás alegre, tens mais facilidade em aprender? Por quê?”



Anexo V

Gráfico de percentagem obtida através da pergunta “Consideras que as tuas emoções influenciam na tua aprendizagem? Por quê?”



Anexo W

Gráfico de percentagem obtida através da pergunta “Como foi para ti o ensino a distância? Justifica.”

